
ISSN 0719-3092
NÚMERO
4
JULIO-AGOSTO
2014
REVISTA
NUESTRAMÉRICA
VOLUMEN
2
nuestrAmérica desde abajo

Revista nuestrAmérica
ISSN: 0719-3092
Año: 2014
Volumen: 2
Número: 4
Organiza: Corriente nuestrAmérica desde Abajo
URL: http://www.revistanuestramerica.cl
Correo: contacto@ revistanuestramerica.cl
Publicación seriada editada en Chile
CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual
contacto@revistanuestramerica.cl

Revista nuestrAmérica se encuentra indizada en: Latindex-Directorio 



Índice

RESEÑAS

Presentación a nuestro cuarto número

Este cuarto número de la revista contiene la praxis de compañeros y compañeras de varios países de nuestra América. Abrimos la revista en la sección de Academia militante, con un texto que refiere a un hecho que ha marcado a la sociedad mexicana y puso en evidencia a nivel internacional el nivel de violencia ejercido por el Estado: la desaparición de 43 estudiantes de la Escuela Normal Rural (ENR) "Isidro Burgos" de Ayotzinapa y el asesinato de 6 personas, el 26 de septiembre de este año. En su artículo, Beatriz Cadena da cuenta de cómo este hecho no es aislado, sino que forma parte de una política de amedrentamiento de las ENR y sus estudiantes, dejando claro que fue, y ha sido, desde el Estado que se han orquestado estos ataques.

En la sección de Conferencias y Entrevistas presentamos una conferencia de Catherine Walsh que aborda de manera crítica la apropiación del concepto den interculturalidad por parte del gobierno ecuatoriano para vaciarlo de contenido. El sustento de su argumento se encuentra en el análisis de las Unidades Educativas del Milenio, las Ciudades del Milenio y las propuestas de enmiendas referentes a los conocimientos colectivos. Walsh muestra que las políticas públicas del Estado ecuatoriano, a pesar de declararse plurinacional e intercultural, continúan fundamentándose en la modernización, la urbanización y la interculturalidad funcional. Esta conferencia resulta una invitación a analizar las prácticas de los discursos de interculturalidad.

En las sección de investigaciones en curso presentamos una visión panorámica de procesos que ocurren en Nuestra América a través de textos que abordan dos grandes temáticas: la educación y la (re)construcción identitaria.

En su artículo, Paola Vargas analiza la forma en que la Modernidad – Colonialidad ha estructurado un sistema educativo que alecciona a las personas para ser buenos ciudadanos y trabajadores, lo que implica actuar conforme a una serie de reglas impuestas e interiorizadas a tal grado que nos sentimos impotentes e incapaces de pensar de otra modo. Esos pensares subalternizados se ubican en los pueblos originarios del mundo, en los conocimientos tradicionales del Sur global, incluida América Latina. El texto es una invitación a poner "manos a la obra", como dice la autora en sus palabras finales, en la deconstrucción de los saberes establecidos por las pedagogías alienantes que son aún hegemónicas en Nuestra América.

En el segundo artículo, Varina Traversa, realiza un análisis crítico de la "Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos de la Provincia de Buenos Aires" en Argentina. Para ello, parte de identificar que la educación para adultos es entendida en los programas oficiales como un eufemismo para referirse a los sectores de la población que no pudieron alfabetizarse o terminar sus estudios secundarios, en un

marco de implementación de "pedagogías de gerenciamiento" que se viene gestando desde la década de 1990, y que han abandonado las políticas del Estado de bienestar, planteando como único objetivo de la educación el logro de la titulación. Así, la reforma propuesta se presenta como una estrategia de compensación pero no de "justicia curricular". En particular la autora realiza una crítica a la disminución de la presencialidad en este tipo de programas compensatorios, debido a tres factores: la autonomía del estudiante requerida es una práctica que se debe ir desarrollando y creando; se disminuyen contenidos de ciencias interpretativas y se "adiestra" a las personas en la adaptabilidad y flexibilización del mercado laboral y nos plantea, retomando a Paulo Freire, que la presencia del profesor es una presencia política en sí, por lo que al eliminar o reducir su presencia se pierden posibilidades de desarrollar una mirada crítica de su entorno.

En el cuarto artículo, Sueli de Lima Moreira presenta una serie de reflexiones a partir de la praxis con educadores de favelas del Brasil, de la que nace una propuesta didáctica intercultural, la "Mandala de Saberes" que viene favoreciendo el diálogo entre los saberes académicos y los saberes populares en su país, oponiéndose a la teoría del déficit sociocultural. El planteo gira en torno a que: los estudiantes por lo general son rotulados como sin saberes o "carentes", pero en realidad son poseedores de otros saberes que la escuela desconoce, y muchas veces desafían a los profesores a re-conocerlos y a construir prácticas que los incluyan. La autora nos convoca a partir de esta propuesta didáctica a incluir estas voces en las escuelas.

Con el quinto artículo iniciamos los textos que dan cuenta de los procesos de reconstrucción de la identidad. El de Isabel de León analiza la forma en que tres integrantes del sector letrado de la sociedad dominacana del siglo XIX abonaron en la construcción de una identidad nacional que impuso una supuesta hispanidad e indianidad para desaparecer cualquier reconocimiento de la negritud. En este sentido, muestra que José Gabriel García y Manuel de Jesús Galván realizaron conscientemente una negación de la herencia y presencia negra para diferenciarse de Haití y la potencia de su revolución, liderada por población negra, al tiempo que los indígenas son señalados como parte de un pasado extinto, pero sólo para enaltecer a los hispanos y el legado civilizador prestado a la construcción de la República Dominicana. Al hacer esto, los escritos de García y Galván sentaron las bases de la imposición en Dominicana de una identidad, tal como señala la autora: "un pueblo mayoritariamente de afrodescendientes, se convirtió, por arte de la literatura y fuerza de la dictadura, en un país de indios imaginarios, descendientes de un indio creado por la pluma de un literato". Pedro Francisco Bonó, por su parte, consideró el "mulatismo" como un elemento para la regeneración nacional e identificó a Dominicana como cultivadora de un "cosmopolitanismo racial", diferenciándose de la "política ultranegra" haitiana. En el fondo, nos dirá la autora, aunque Bonó reconocía el

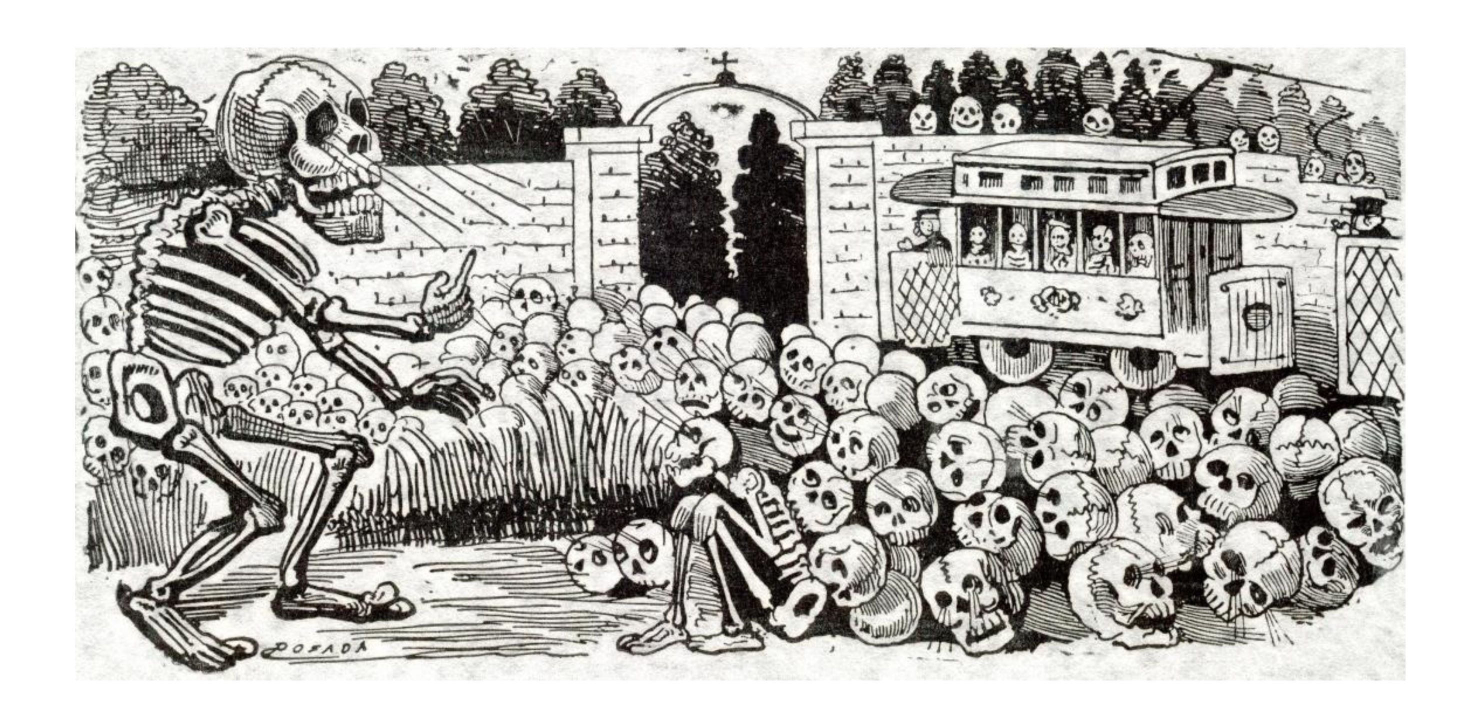
componente afrodescendiente de la república Dominicana, seguía pensando que el blanqueamiento era la única opción para la naciente nación, como era (y es) común en el pensamiento de las élites de Nuestra América. En suma, el texto de Isabel de León nos permite comprender la construcción de la negritud en el Caribe, así como el peso de los discursos decimonónicos en la identidad nacional contemporánea, cargados de contenidos racistas y coloniales que plantean como meta el "progreso". De paso, muestra cómo se intentó denostar la revolución del pueblo haitiano, un proceso que es parte de luchas aún inconclusas…

Finalmente, el texto de Fortino Domínguez Rueda da cuenta de las estrategias de mimetización emprendidas por la población zoque migrante de la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México, de la cual él forma parte. El autor inicia revisando los estudios sobre indígenas urbanos realizados en México que dan cuenta de estrategias de reproducción de la comunidad rural en el ámbito urbano, pero se cuestiona sobre qué pasa con los grupos de indígenas migrantes, como es el caso de los zoques, que son pequeños en población, no reproducen patrones de asentamiento en una sola colonia o barrio, ni trabajan de manera conjunta y/o en un área productiva especifica. A partir de este cuestionamiento, Fortino Domínguez muestra cómo la estrategia de mimetización emprendida por la población zoque radicada en Guadalajara es resultado de la preeminencia de relaciones coloniales de dominación y reproducción de los discursos y prácticas racistas. No obstante, esa mimetización ocurre en el ámbito público, mientras que en el espacio del hogar -"puertas adentro", en palabras del autor-, se reproduce la identidad zoque. Así, el texto que cierra la sección es una invitación a superar visiones dominantes acerca de los indígenas urbanos para dar paso a comprensiones más cabales de la diversidad de estrategias emprendidas.

Las reseñas con que cierra el número vuelven al tema de la violencia, tanto la estatal como la de los grupos de la delincuencia organizada. Consideramos que cada uno de los temas abordados pone en la mesa de discusión temas vitales para los países de la región, haciendo énfasis en las lógicas de dominación que nos oprimen, pero también en estrategias implementadas desde abajo para subvertirlas.

Jessica Visotsky
Directora

Sergio Enrique Hernández Loeza
Editor Jefe



José Guadalupe Posada, Gran calavera eléctrica, 1900-1913, México.

Recuperado de http://althistories.tumblr.com/post/44139997436/an-illustration-by-jos%C3%A9-guadalupe-posada-of-gran

ACADEMIA MILITANTE

——Revista nuestrAmérica, ISSN 0719-3092, Vol. 2, n°4, julio-diciembre, 2014——

¿Por qué Ayotzinapa? Las vicisitudes político-pedagógicas de las Escuelas Normales Rurales en México

Beatriz Cadena Hernández[1]
Universidad Nacional Autónoma de México
10-4

Con las siguientes líneas busco abrir algunas reflexiones sobre el proyecto educativo y político de las Escuelas Normales Rurales (ENR) en México y con ello señalar que los acontecimientos del 26 de septiembre de 2014 en la Normal Rural "Profr. Raúl Isidro Burgos" de Ayotzinapa, Guerrero, no es un hecho aislado sino que históricamente las ENR se han visto atravesadas por tensiones para llevar a cabo su proyecto pedagógico, siendo perseguidas y golpeadas sistemáticamente por el gobierno mexicano.

Las ENR surgen como resultado de la Revolución Mexicana, en la década de 1920, para el campo, la principal demanda fue el reparto agrario, pero muy vinculado a ella estaba el acceso a la educación haciendo de esta un derecho constitucional y no un privilegio, pues representaba una posibilidad de abandonar la condición de pobreza del campesino. Desde ese momento la unión del pueblo hizo valer el derecho fundamental de la educación pública y gratuita.

Las ENR provienen de un proyecto pedagógico que se basa en la relación educación-trabajo, en ese sentido se perfiló formar a un maestro rural, líder en las comunidades, pues por su formación debían promover valores cívicos y combatir el poder del hacendado y del clero (Ramírez, 2014: 149-150). A través de sus planes y programas de estudio se comenzaron a formar profesionales críticos, analíticos y reflexivos para entender las desigualdades e injusticias, siendo tarea esencial de los profesores rurales enseñar a sus estudiantes cuáles son sus derechos y cómo defenderlos: "Vamos a lugares marginados a enseñar a leer y escribir, pero también a fungir como médicos, albañiles, agricultores, carpinteros, herreros, de todo. Además, nosotros vamos a donde los egresados de las normales urbanas no quieren ir" (Camacho y Hernández, 2008).

Los estudiantes de las ENR crearon la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM) en 1935, con el objetivo de que, además de cumplir con sus materias del plan de estudios oficial (Licenciaturas en educación preescolar y primaria), se iniciaran en lecturas y trabajos de un plan de estudios alterno de formación política (materialismo-dialéctico, historia política y social, derechos humanos, etc.), así como el poder defender sus derechos básicos como el sistema de internado, comedor y beca para cada estudiante; el sostenimiento de los módulos de producción (ganado bovino, caprino, lanar;

[1] Estudiante de la Maestría en Pedagogía (UNAM) y ayudante de investigación del programa "Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina" (APPEAL)

y milpas de maíz, avena y sorgo, y huertas), talleres de carpintería y herrería, y grupos culturales (música tradicional, danza, payasística) y deportivos (fútbol, básquetbol, voleibol, atletismo y natación), la FECSM ha permitido que el *ethos* político-pedagógico del estudiante de las Normales Rurales logre sobrevivir estos 73 años.

Si bien en ese primer ideario las ENR ensalzaban al maestro como un profesionista combativo y comprometido con la sociedad, el gobierno lo comenzó a ver como una amenaza, pues las comunidades se atrevieron a alzar la voz exigiendo condiciones de vida digna. Ante la precarización de las condiciones para los futuros maestros, en julio de 1940, una veintena de las ENR se fue a la huelga, exigiendo una mejor alimentación, reconstrucción de sus edificios escolares y dotación de material de estudios; a partir de ese momento comenzaron a recibir acusaciones de ser semilleros de comunistas, en 1950 el gobierno de Miguel Alemán anunció el cierre planteles y la reducción de los años de estudio. Durante la Guerra Sucia (de 1960 a 1980) hubo persecución, desaparición forzada y asesinatos de docentes y alumnos, sobre todo del estado de Guerrero, acusándolos de ser guerrilleros; estas acusaciones fueron creando la imagen de un enemigo para el Estado.

En las últimas tres décadas se incorporan una serie de restricciones para los normalistas, entre ellas se encuentran las reformas educativas para convertirlas en instituciones técnicas, aumentar el nivel de acuerdo a estándares de "calidad" impuestos por organismos internacionales, la descentralización de la educación básica, una evaluación para el otorgamiento de plazas a través del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) o el examen de oposición, disminución excesiva de la matrícula, disminución del presupuesto, eliminación de becas, y cierre de los internados o de las escuelas, entre otras formas de desaparecer el modelo educativo orientado a los hijos de campesinos.

La educación neoliberal en México es abanderada por el Estado a través de la Secretaría de Educación Pública en el gobierno federal, así como en los estatales y locales, mientras que los medios de comunicación, organizaciones "civiles" con fines empresariales (como "Mexicanos Primero") son los que mantienen una política de desmantelamiento de la educación pública, siendo las primeras de la lista las Normales Rurales. Clara muestra de este proceso es el cierre de 30 de las 46 escuelas que existen desde 1922, mientras que las 16 sobrevivientes[2] reciben una constante amenaza y hostigamiento. A continuación se

---

[2] Las ENR que funcionan en la actualidad son: 1) ENR "Justo Sierra Méndez", en Aguascalientes; 2) ENR "Justo Sierra Méndez", en Campeche; 3) ENR Mactumactzá, en Chiapas; 4) ENR "Ricardo Flores Magón", en Chihuahua; 5) ENR "J Guadalupe Aguilera", en Durando; 6) ENR "Profr. Raúl Isidro Burgos", en Guerrero; 7) ENR "Miguel Hidalgo de Atequiza, en Jalisco; 8) ENR "Gral. Lázaro Cárdenas del Río", en Estado de México; 9) ENR "Vasco de Quiroga", en Michoacán; 10) ENR "Gral. Emiliano Zapata", en Morelos; 11) ENR Vanguardia, en Oaxaca; 12) ENR "Carmen Serdán", en Puebla; 13) ENR "Gral. Plutarco Elías Calles", en Sonora; 14) ENR de Tamaulipas "Mtro. Lauro Aguirre", en Tamaulipas; 15) ENR "Lic. Benito Juárez" en Tlaxcala; 16) ENR "General Matías Ramos Santos", en Zacatecas.

presentan algunos hechos que muestran cómo el Estado en los últimos años ha usado la violencia desmedida en contra de las ENR, sus profesores y sobre todo sus estudiantes.[3]

Durante la administración de Enrique Peña Nieto como gobernador del Estado de México, y después de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (2008), 800 granaderos amenazan la ENR Lázaro Cárdenas, en Tenería. El mismo año, pero en Michoacán, para evitar la manifestación de estudiantes normalistas, la policía estatal enfrentó a los jóvenes quedando detenidas 130 mujeres y 3 hombres. La ENR Mactumactzá, Chiapas, exige la reactivación de su escuela al ser violentamente desalojada en 2003 (S/A, 2003); el 2 de junio del 2010, Policías Estatales desalojaron a las alumnas de la Escuela Normal Rural Justo Sierra, en Aguascalientes en donde detuvieron a 23 de ellas.

El 12 de diciembre de 2011 se dio un ataque a estudiantes de la Normal de Ayotzinapa en Chilpancingo, cuando elementos policiacos desalojaron a los normalistas con disparos de armas de fuego y gases lacrimógenos; ante la situación de violencia los jóvenes normalistas corrieron para escapar de los disparos. El saldo de la represión fue de 2 normalistas muertos, 18 detenidos, y un número indeterminado de heridos. El 21 de agosto del 2012 los alumnos de la Escuela Normal Rural José Guadalupe Aguilera en Durango, fueron detenidos arbitrariamente por agentes estatales, cuando policías antimotines de la Fiscalía General del Estado ingresaron de manera irregular a la institución, golpearon y detuvieron a estudiantes y padres de familia, dejando como saldo del operativo 38 lesionados, tanto civiles como agentes.

Uno de los sucesos más impactantes en los medios, por las evidencias que lograron circular en las redes y los testimonios de los estudiantes, fue la ocupación de fuerzas policíacas en escuelas normales rurales del Estado de Michoacán de Ocampo la cual tuvo como consecuencia 176 detenidos y 6 estudiantes desaparecidos; el gobernador Fausto Vallejo, declaró a los medios que: “no se negociará la libertad de los normalistas”, “se aplicará nuevamente la ley a todos aquellos que están violando el Estado de derecho con manifestaciones ilícitas” (Casillas, 2012; S/A, 2012). Durante la noche del domingo 14 y la madrugada del lunes 15 de octubre, alrededor de las cuatro de la mañana, la Policía estatal y la Policía Federal emprendieron un operativo para rodear e incursionar en la Escuela Normal Indígena de Michoacán ubicada en San Francisco Cherán, la Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga de Tiripetío Michoacán y el Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, las tres de manera simultánea, los alumnos declararon las atrocidades que el judicial arremetió contra ellos.

[3] Si bien son pocos los medios que informan sobre estos acontecimientos, algunas noticias logran circular en periódicos locales, nacionales y electrónicos o a través de los boletines informativos de la FECSM con titulares como los que siguen: “Pretenden eliminar a las normales rurales” (s/a, 2008), “Tiripetío: Razones de una revuelta” (Hernández, 2008); “Cierra Pablo Salazar la normal de Mactumactzá” (s/a 2003), “Cañada Honda: la convicción del normalismo rural” (Hernández, 2010); “Comunicado de la FCSM sobre la represión en la Normal de Aguilera, Durango”.

Como se podrá ver, son los asesinatos, las persecuciones, las órdenes de aprehensión, los operativos, los ataques directos y mediáticos, los linchamientos, el desprecio, el racismo y la discriminación los que manifiestan que el Estado actúa de forma premeditada en contra de las ENR.

Se habla desde hace tiempo de la crisis de la educación, pero es necesario detenerse a analizar el problema. Acuñado por el discurso político educativo posterior a la Segunda Guerra Mundial, este aludía a las formas "modernas" de transmisión de la cultura, pero sobre todo se refería a las insuficiencias en el cumplimiento de la meta más importante de los sistemas educativo modernos: la construcción de espacios públicos abarcativos del conjunto de la población y productoras de ciudadanos, sin embargo en América Latina esas discusiones están atravesadas por el desarrollo desigual de las sociedades (Puiggrós, 1996). En el siglo XXI la crisis es orgánica, con la situación actual se evidencia que el neoliberalismo pedagógico tiene mayores propósitos disolventes que constructivos, su negación del conflicto como constitutivo de lo social y su convicción sobre la propia omnipotencia lo han llevado a despreciar el pasado y futuro de los pueblos.

Por eso es responsabilidad de sectores democráticos y populares proyectar nuevas articulaciones para rescatar las tareas educativas de un programa pedagógico de estas características, que estaba avanzado y que fue interrumpido. Avanzar hacia una prospectiva de la educación con el sostenimiento de los espacios populares de formación. Ya es bien sabido que FUE EL ESTADO quien encabezó proyectos de destrucción y muerte, ante ello, los universitarios, profesionistas y el pueblo debemos hacer nuestro el compromiso con aquellos sectores más vulnerables, y contra el capitalismo rapaz. El programa pedagógico de las Escuelas Normales Rurales desaparecerá cuando ya no haya más niños que formar y mientras la pobreza, la injusticia y la desigualdad sean el modo de vida de la mayoría.

Referencias

Ramírez Castañeda, Elisa (2014), *La educación indígena en México*, México, PUIC-UNAM.

Puiggrós, Adriana (1996), Presencias y ausencias en la historiografía pedagógica latinoamericana, en Héctor Rubén Cucuzza (Comp.) *Historia de la educación en debate*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

Hemerografía

Camacho, Zósimo y Julio Hernández (2008), "La resistencia de las normales rurales", en *Contralínea* [en línea], publicado el 1 de abril de 2008, año. 5, No. 99. Recuperado de http://goo.gl/B88wHE en 2014.

Casillas, Sayra (2012), No se negociará la libertad de los normalistas consignados: Fausto Vallejo, en *Cambio de Michoacán*, [Periódico en Línea] Disponible en: http://www.cambiodemichoacan.com.mx/vernota.php?id=184517

Comunicado de la FCSM sobre la represión en la Normal de Aguilera (2012), Durango, en *Periódico El Comienzo* [en línea]. Disponible en: http://periodicoelcomienzo.blogspot.mx/2012/08/comunicado-de-la-fecsm-sobre-la.html

Hernández, Luis (2008), Tiripetío: Razones de una revuelta, en *La Jornada* [Periódico en línea] Disponible en http://www.jornada.unam.mx/2008/12/02/index.php?section=opinion&article=017a1pol

Hernández Navarro, Luis (2010), Cañada Honda: la convicción del normalismo rural, en *La Jornada* [Periódico en Línea] Disponible en: http://www.jornada.unam.mx/2011/12/13/opinion/021a2pol

S/A, (2003), Cierra Pablo Salazar la normal de Mactumactzá en *Proceso* [Revista en línea] http://www.proceso.com.mx/256389/cierra-pablo-salazar-la-normal-mactumactza

S/A (2012), Desalojo de normalistas desata violencia, en *El Universal* [periódico en línea], Disponible en: http://archivo.eluniversal.com.mx/primera/40551.html



Recuperado de http://www.survival.es/allavamos

CONFERENCIAS Y ENTREVISTAS

¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos[4]

Catherine Walsh[5]
Universidad Andina Simón Bolívar
17-30

El Estado es el capitalista colectivo ideal,
guardián de sus intereses, y
opera como dictadura hasta en el
más democrático de los Estados modernos.
Esteva, 2014: 26.

La interculturalidad en el Ecuador siempre ha sido un concepto en disputa y contención. Desde su planteamiento como principio ideológico y político en los años 90 por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE, hasta su incorporación como política del estado (más notablemente en la Constitución de 1998), el sentido mismo del término como también el propósito de su proyecto han estado en tensión y cuestión. La Constitución de 2008 y su nombramiento del Estado Plurinacional e Intercultural parecerían introducir un nuevo momento de anuencia encaminada hacia la transformación social de las estructuras e instituciones, es decir hacia el proyecto puesto en práctica de lo que la CONAIE proponía hace más de dos décadas atrás para el conjunto de los ecuatorianos. Sin embargo, hoy el escenario político está tomando otro rumbo, apuntalando un proyecto de interculturalidad realmente preocupante y desalentador.

Desde las esferas del gobierno ecuatoriano, se dice que la interculturalidad sigue avanzando en 2014, que la desigualdad está en plena disminución. De hecho y según el informe de 2014 de la ONU, Ecuador es uno de los países líderes en la región en la reducción de pobreza y desigualdad.[6] Hay datos alentadores al respecto, incluyendo en la educación superior. Por ejemplo, se incrementó en 2014 a 26% la asistencia universitaria de estudiantes provenientes de hogares considerados pobres (en comparación con el 11% en 2006). La asistencia de estudiantes indígenas creció a 17% desde 9.5% en 2006 y la asistencia de estudiantes afrodescendientes aumentó a 26%. En 2014, el gobierno dio impulso al programa de becas de cuarto nivel para pueblos y nacionalidades y, según René Ramírez,

---

[4] Versiones del texto fueron presentados en "Ecuador 2014. Sociedad, Ambiente, Desarrollo, Soberanía", Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 10 noviembre 2014 y en el "Primer Encuentro Internacional sobre el Buen Vivir, Estado Plurinacional e Interculturalidad en Latinoamérica", Otavalo, 20 noviembre 2014.

[5] Profesora de la Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador.

[6] "Ecuador reduce la desigualdad", *El Ciudadano*, 30 de julio 2014. http://www.elciudadano.gob.ec/wp-content/uploads/2014/08/EC-159.pdf

se puso en funcionamiento "la transversalización de la interculturalidad" en el sistema de educación superior.[7]

Ante esos hechos, preguntamos sobre el sentido de la interculturalidad hoy y la asociación casi naturalizada de interculturalidad-pobreza-desigualdad, donde la primera está postulada como la atención a y la resolución de la segunda y tercera. Así y de manera relacionada, preguntamos también sobre el enredo, evidente en el discurso y política del Estado, entre interculturalidad, democratización y modernización. ¿Cómo está operando este enredo en la esfera política actual? ¿Y qué suceden a la democratización e interculturalidad ante la modernización, el proyecto maestro, ordenador y significador de la llamada "Revolución ciudadana"? Mientras la democratización está siendo re-significada como modernización y reconfigurada como ámbito del Estado y su poder, la interculturalidad, como argumentaré a continuación, está cada vez más funcional al proyecto modernizador, siendo ya dispositivo de la modernización misma.

En lo que sigue analizaré tres instancias o ejemplos de esta funcionalización promovidos durante el 2014.

1. La "transversalización de la interculturalidad"

En julio 2014, la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación-SENESCYT anunció la "transversalización de la interculturalidad" como un nuevo eje de atención y acción. Su conceptualización contempla tres elementos o enfoques relacionados: la inclusión, la igualdad y el intercambio de conocimientos y saberes, necesarios e importantes para el proyecto de la "Revolución ciudadana".

El discurso en que está inserto este pronunciamiento es, sin duda, crítico y alentador:

> La transformación de la Educación Superior plantea grandes desafíos a las instituciones de educación superior, al estado ecuatoriano y la sociedad en su conjunto, ya que plantea una profunda reflexión sobre el modelo de universidad que requiere el país. La alternativa propuesta es la ecología de los saberes inspirada en la reinvención del conocimiento, la emancipación social y la democratización del aprendizaje desde la diversidad;[8] propone el diálogo e intercambio permanente entre los conocimientos científicos y otros conocimientos: sociales, populares, artísticos, campesinos, indígenas, afrodescendientes, montubios, etc. en el proceso de enseñanza-aprendizaje. …Con una intención descolonizadora se busca

[7] "René Ramírez informó los avances en la democratización de la educación superior", 22 de mayo 2014. http://www.ecuadoraldia.com.ec/blog/2014/05/22/rene-ramirez-informo-los-avances-en-la-democratizacion-de-la-educacion-superior/

[8] Aunque el concepto de "ecología de saberes" fue introducido y desarrollado por Boaventura de Sousa Santos (véase, por ejemplo, Santos, 2009), en este documento publicado en la página de SENESCYT, no hay mención o citación del autor.

> replantear la cultura hegemónica que propone el saber científico para construir nuevos procesos de educación superior inspirados en los saberes plurales.[9]

No obstante, su objetivo principal evidencia la agenda que está detrás, una agenda instrumentalista, inclusionista y desarrollista-modernizante:

> Dar asistencia, acompañamiento técnico y asesoría a los diferentes actores del Sistema de Educación Superior para la inclusión de las agendas de igualdad[10] (interculturalidad, discapacidad, género y ambiente) y dar respuestas de formación técnica, tecnológica y académica culturalmente apropiada, sostenible, inclusiva, de calidad y de pertinencia.

Este interés y agenda se repite en el proyecto nacional de la SENESCYT del "Dialogo de saberes":

> El Diálogo de Saberes es el proceso de interacción permanente entre saberes, conocimientos, prácticas y técnicas desarrolladas mediante diferentes procesos histórico-sociales, económicos y políticos, integrados en la gestión del conocimiento y talento humano, cuyo objetivo es fomentar la revitalización y protección de los conocimientos tradicionales, así como promover su incorporación en el quehacer científico, el desarrollo tecnológico y la innovación social desde el enfoque multi, inter y transdisciplinario, para generar procesos dialécticos entre la academia y la comunidad, en el marco del Estado Plurinacional, y en correspondencia a los principios de: justicia, interculturalidad, Sumak kawsay y descolonización del conocimiento. [11]

El trabajo del proyecto "Diálogo de saberes" comprende tres niveles: a) la transversalización de la interculturalidad; b) la promoción de la multidisciplinariedad en la investigación y la educación superior; y c) la revitalización, promoción y protección de los conocimientos tradicionales. Actualmente incluye cinco sub-proyectos, cada uno contemplado, en gran medida, a servir los intereses no de los pueblos dueños colectivos de esos saberes, sino del Estado y por medio de él, la sociedad en general. El problema aquí no es con el "diálogo" de saberes por sí, sino con el propósito que parece estar detrás: de hacer los conocimientos ancestrales propiedad patrimonial del Estado ecuatoriano,

---

[9] SENESCYT, "Educación y ecología de saberes", 14 de julio 2014. http://www.educacionsuperior.gob.ec/2014/07/page/2/

[10] Por asuntos de espacio, no analizo estas agendas de igualdad aquí. Sin duda, sirven como otra muestra de la conceptualización y funcionalización de la interculturalidad, donde la diferencia va vaciándose de su memoria colectiva y su sentido histórico-cultural y donde el problema estructural moderno/colonial se encubriere. La tendencia con estas agendas es promover políticas de inclusión e igualdad como apuesta de ciudadanía individual, una extensión de la lógica de derecho positivista y racionalidad occidental pero también de la política de "modernización" que pretende hacer desaparecer los movimientos, organizaciones y luchas sociales, y las instituciones "propias" indígenas y afrodescendientes ganadas en estas luchas.

[11] http://www.educacionsuperior.gob.ec/2014/07/page/2/

otorgando al Estado el derecho de uso en la forma que mejor crea conveniente. Una descripción breve de esos sub-proyectos ayuda la comprensión.

- **Conocimientos Tradicionales (CT) y cambio climático**. Este sub-proyecto tiene su enfoque en la identificación y el estudio de los conocimientos tradicionales asociados al cambio climático que "pueden contribuir a fortalecer los programas y planes de prevención de riesgos ante desastres naturales, en tanto que son una fuente valiosa de información para las ciencias de la atmósfera y el desarrollo de una cultura climática".
- **Memoria y Territorio**. Entre otros objetivos, este sub-proyecto busca "conformar bancos de memoria biocultural que faciliten el conocimiento, la protección, la gestión y el aprovechamiento del patrimonio cognitivo del país".
- **Investigación e Innovación en Diálogo de Saberes.** Este sub-proyecto pretende "contribuir a que diferentes agentes (científicos, tecnólogos, sociedad civil organizada, empresarios, comunidades, Pueblos y Nacionalidades) con objetivos y propósitos en común fortalezcan sus procesos de diálogo e interacciones, vinculaciones y articulaciones en torno a los conocimientos de diverso orden, las ciencias y la tecnología como recursos estratégicos para el Buen Vivir".
- **Educación y Ecología de los Saberes**, cuya descripción parte de lo mencionado anteriormente.
- **Creación del Sistema de Popularización de la Ciencia y la Tecnología para la Innovación Social**,que, entre otros objetivos, pretende "crear política (estrategias y lineamientos) que fortalezca el trabajo de popularización de la ciencia y la tecnología para la innovación social a nivel nacional".

Evidente aquí, y en los otros ejemplos que abordaré posteriormente incluyendo el nuevo proyecto de ley del Código Orgánico de la Economía Social de los Conocimientos, la Creatividad y la Innovación (COESC2+i), son la resignificación y funcionalización de la interculturalidad como dispositivo o instrumento-aparato -además de discurso-gubernamental-estatal. La "transversalización de la interculturalidad" afianza por incorporar la diferencia étnico-racial, cultural y ancestral al interior de –y haciéndola utilitario y funcional- al proyecto del gobierno uni-nacional y su re-significación y re-ingeniería del Estado, incluyendo del Estado Intercultural y Plurinacional nombrado en la Constitución de Montecristi.

A pesar de las apariencias, esta intención no es la misma de las décadas anteriores donde el multiculturalismo neoliberal -o lo que algunos llamábamos la lógica multicultural del capitalismo global (Walsh, 2009)- ejercido tanto por los gobiernos de turno como por las instituciones multilaterales y transnacionales, hizo de la diversidad estrategia del mercado global. Mientras el mercado y el capital siguen orientando las políticas y aspiraciones en el Ecuador de 2014 –país todavía con visión y proyección capitalista/moderno/colonial- la diferencia cultural tiene un alcance y valor actual mucho más problemático y complejo. Digo problemático y complejo por su incorporación no como añadido, sino como elemento constitutivo del proyecto estatal. Hoy el Estado es la esfera u órbita del alcance

y valor de la diversidad y de la interculturalidad, y es el Estado mismo que decide cómo, en qué términos y con qué fines usarlas.

La utilización e incorporación de la diferencia –de gentes y también de conocimientos- es componente constituyente y fundamental de la (re)significación y re-ingeniería desde el Estado y del Estado mismo, al respecto de lo plurinacional e intercultural. Es decir, es el Estado como gobierno -y gobierno como Estado (es decir la tripla unida y unificadora: Presidente-Estado-gobierno)- que pretende determinar, definir y regir el uso, sentido y función de lo plurinacional y de lo intercultural. La histórica construcción significante de ambos "desde abajo" -desde las comunidades y los pueblos y nacionalidades- en el marco de la lucha sociopolítica, epistémica, ética y existencial -de existencia y de vida- y de radical transformación estructural e institucional -la que impulsó y posibilitó su consideración dentro de la Asamblea Constituyente (Walsh, 2009)-, está siéndose desplazada, despojada, desterrada, descreditada y desmembrada por la autoridad y auto-autorización (uni-nacionalista y uni-versalista) de la tripla del poder. Recordado, y a la vez perpetuado y replicado, es el sistema hacendario y el orden patriarcal. En este contexto, la "transversalización de la interculturalidad" implica poco más que hacer la diferencia omnipresente, contribuyente constitutivo del proyecto societal-estatal-gubernamental, una diferencia simple, naturalizada y en camino de modernización, vaciado del conflicto, sentido y razón de lucha, de colectividad y de ancestros; vaciada de la memoria colectiva y la ancestralidad todavía vividas y vitales.

2. Las nuevas vías y rumbos de la modernización, urbanización e interculturalidad funcional

En su conceptualización y práctica desde las comunidades indígenas y afrodescendientes, la interculturalidad parte primeramente de los procesos de comprensión y fortalecimiento de lo "propio", no como algo estático y fijado en el tiempo ni tampoco como esencialismo como critica algunos intelectuales contemporáneos (Figueroa, 2014; Beverly, 2013), sino como un continuum vital de saberes, prácticas, perspectivas, visiones y enseñanzas ligadas a la tierra y a una colectividad-comunidad. Es desde esta raíz y su "siendo", que la relacionalidad implicada en y constitutiva de la interculturalidad, va tomando un rumbo, camino y viabilidad muy distintos a la aculturación y transculturación donde lo propio se pierde o se sintetiza en el mestizaje cultural.

La educación ha sido uno de los campos centrales para construir y ejercer este derecho y práctica de la interculturalidad. Así las luchas comunitarias por la educación indígena, la educación intercultural bilingüe y la etnoeducación afroecuatoriana son de largo dato. Sin idealizar su existencia, implementación o práctica, y sin negar la complejidad de influencias e intereses que han operado a su interior y alrededor, podemos simplemente resaltar su derecho –no solo constitucional sino también cultural-ancestral- de existir.

Desde hace algunos años atrás, la educación nacional re-nombrada como "educación intercultural" (aquí la política de nombrar no debe pasar desapercibida) tiene su apuesta

en la integración, la que supone la eliminación de sistemas, experiencias y espacios de educación culturalmente "diferenciada", esos considerados contraproducentes a la modernización y ciudadanización del país, pero también de la modernización (leer: universalización y occidentalización) de las ciencias, conocimientos y saberes. Resaltado es la "utilidad" como eje novato orientador del oficio, propósito, contenido y práctica educativa. Así los nuevos criterios instrumentalistas de la educación buscan la eficiencia, la estandarización, la clasificación y la evaluación cuantitativa como universales que llevarán al país a la modernización y a la disciplina y disciplinamiento que la modernización y universalización requieren (Villavicencio, 2013). El cierre en noviembre de 2013 de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi por ¨falta de calidad académica" y por no aprobar los estándares de evaluación fijados por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior-CEAACES, es un buen ejemplo.

Tales criterios y "universales" tienen el efecto no solo de poner el sistema sobre las personas (alumnos, familias y docentes), sino también, y a la vez, individualizarles y desculturalizarles; es decir, deshacerles de las lenguas, saberes y prácticas de vida típicamente asociados con el "subdesarrollo y atraso", y desligarles de sus lazos vitales comunitarios y colectivos. En este nuevo escenario, lo intercultural significa e implica poco más que la diversidad por sí; la diversidad concebida en términos individuales y étnico-raciales, pero también con relación a las categorías de género, discapacidad y vulnerabilidad. Suscita la visibilización funcional de caras y cuerpos diversos dentro del nuevo conjunto ciudadano, supuesto reflejo de la ya emergente "igualdad", otra palabra clave de la nueva política de la interculturalidad (la nueva "Agenda Nacional para la igualdad" y los nuevos Consejos de Igualdad son ejemplos especialmente ilustrativos).

Aunque hay mucho que decir al respecto, aquí resaltamos solo dos de las manifestaciones emergentes y crecientes de la interculturalidad del "Ecuador 2014", tal vez las más preocupantes y nefastas.

2.1 La "fusión" educativa

Estamos presenciando en 2014la acelerada eliminación de la educación intercultural bilingüe, efectualizada con el cierre masivo de escuelas comunitarias, centros no solo de la educación escolarizada sino también lugares donde se dinamizan la cultura y economía de las comunidades. El Ministerio de Educación ha declarado que su meta es reducir los 30 mil planteles escolares comunitarios que existieron a finales de 2012a 5 mil para el año 2017. Entre los inicios del 2013 y finales del 2014, ya fueron cerradas más de 10 mil escuelaspequeñas, comunitarias, uni-docentes, interculturales bilingües y alternativas, entre ellas la reconocida escuela comunitaria-alternativa Inka Samana en Saraguro que

ha venido operando desde 1986, con su currículo intercultural y propio desde Preprimaria hasta el Bachillerato, y en tres idiomas: kichwa, castellano e inglés.[12]

Con tal política el gobierno pretende "fusionar" las escuelas indígenas e hispanas, e ir reemplazando la educación comunitaria con las nuevas escuelas o "Unidades Educativas del Milenio"-UEM. En mayo 2013, el Presidente explicó en un enlace ciudadano el concepto y el plan:

> La construcción de los colegios del Milenio se realizará con una planificación especial, lo que terminará con la edificación de pequeñas unidades dispersas y sin los servicios necesarios. En este momento existen 21.000 unidades educativas para 3 millones de niños y adolescentes. Pero el país solo necesitaría aproximadamente 3.000, cada una atendiendo a más de 1.000 estudiantes.[13]

Para la ex Ministra de Educación Rosa María Torres, con las UEM

> Se implantará un solo modelo educativo… fundamentado, según el Ministerio de Educación actual, ´en conceptos técnicos, pedagógicos y administrativos innovadores, como referente de la nueva educación pública en el país´. …En definitiva: mega planteles, con numerosos alumnos, con varios turnos, iguales en todo el país, como signo de *progreso*, *modernidad* y *calidad* educativa. Justamente todo lo NO recomendable en el mundo de la educación.[14]

Actualmente en diciembre 2014, existen 51Unidades Educativas del Milenio a nivel nacional (con una inversión de US$ 219 165 823); 21 más están en construcción y para el 2017 se proyecta 300 adicionales nuevas.[15]

Estas escuelas, que agrupan grandes números de estudiantes, incluyendo de distintas culturas y lenguas, en edificios modernos con acceso a la última tecnología, dan camino a la nueva política de "fusión" y masificación intercultural. Como dice la vicepresidenta de la UNE Sisa Pacari Bacacela, "El Estado centralista masifica la educación y desarrolla un etnocidio cultural… asimila las prácticas culturales indígenas a la esfera de lo estatal, y folkloriza las propuestas socio-políticas de los pueblos...No queremos la masificación de la educación en un solo sistema colonial".[16]

---

[12]Rosa María Torres, "Adiós a la educación comunitaria y alternativa", nov. 2013. En: http://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html También en *Línea de fuego,* 14 de noviembre 2013. http://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/

[13] "Enlace Ciudadano 323", 25 de mayo 2013, reproducido en Rosa María Torres, "Adiós a la educación comunitaria y alternativa", nov. 2013. En: http://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html

[14] Rosa María Torres, op.cit.

[15] "El MINEDUC destaca sus logros en 2014", *Educ@ción. El Comercio,* 10 de diciembre de 2014, 5.

[16] Sisa Pacari Bacacela, Etnocidio cultural desde el Estado," *Diario El Universo,* enero 2014. http://www.une.org.ec/~une/index.php/2012-07-08-04-19-37/2012-07-08-04-26-21/2012-07-11-23-41-10/465-etnocidio-cultural-desde-el-estado

De esta manera, se elimina el sistema de educación intercultural bilingüe semi-autónomo ganado en 1988 después de décadas de lucha, una lucha que tomó visibilidad en la Sierra ecuatoriana a mediados del siglo XX con las primeras escuelas indígenas de Cayambe bajo la iniciativa de las lideresas Dolores Cacuango y Tránsito Amaguaña. Se eliminan también los docentes comunitarios, reemplazados por otros, mestizos en su mayoría, sin vínculos sociales y culturales con las comunidades, quienes llevaran la labor de impartir un currículo "nacional" homogéneo en castellano.

A parecer, la interculturalidad educativa no está sola convirtiéndose en "fusión", sino también en instrumento de filtro. Por un lado, un filtro eliminador; desde que se han establecidas las UEM, ha bajado la participación de alumnos de comunidades alejadas de las nuevas edificaciones escolares. Pero también podemos hablar de un filtro de control, vigilancia y pacificación. El hecho de que varias de las UEM están concentradas en zonas que históricamente se han mantenido mayor resistencia y movilización social, política y cultural, incluyendo zonas adyacentes y cercanas a recursos naturales estratégicos, no es fortuito o coincidente. Asíno es por nada que la comunidad kichwa amazónica de Sarayacu rechazó la UEM que le ofreció el gobierno.[17]

La localización estratégica de las UEM coincide, en algunos casos, con otra manifestación creciente y emergente de la interculturalidad funcional: las llamadas "Ciudades del Milenio".

2.2 Las Ciudades del Milenio

Desde el 2013, empiezan emerger en la Amazonía ecuatoriana las nuevas "Ciudades del Milenio" que amplían y efectivizan la modernización, urbanización e interculturalidad funcional, por medio de una nueva modalidad de organización y control territorial y sociocultural. Con estas "Ciudades", adyacente a los bloques productivos de petróleo pero también proyectadas para otras regiones adyacentes a proyectos hidroeléctricos y de minería de cielo-abierto, el gobierno pretende ofrecer a los pueblos históricamente olvidados y excluidos, los bienes del "buen vivir": desarrollo, tecnología y acceso a servicios públicos de alta calidad, incluyendo de educación y vivienda. La primera de estas Ciudades del Milenio (con 200 proyectadas), fue inaugurada en Cuyabeno en 2013. La segunda, inaugurada en enero de 2014, es Pañacocha también en la provincia de Sucumbíos, financiada con 14 mil millones de dólares provenientes del 12% de las utilidades petroleras.[18] Ambas se encuentran en la zona limítrofe con el parque Yasuní.

Para el gobierno, estas dos Ciudades evidencian una política de interculturalidad, igualdad y equidad, una política que pretende dar la vuelta del atraso histórico que

[17] Rosa María Torres, Op. cit.
[18] Manuel Bayón, "La urbanización de la Amazonía como estrategia continua de la acumulación por despojo capitalista-extractiva," 12 de dic. 2013. http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=20229

caracteriza los pueblos de la selva y esta región, una política de "liberación" de la pobreza.

Las construcciones "limpias" y ordenadas con caminos de asfalto y edificaciones de cemento y zinc, con la Escuela del Milenio en el centro, dejan todo lo "salvaje" –costumbres y prácticas, plantas y animales, chacras, y espíritus, dioses, diosas y ancestros y ancestras- detrás de rejas, mallas y paredes. Recordadas son las misiones del Instituto Lingüístico de Verano-ILV establecidas en el Ecuador desde 1953 y con su sistema de educación bilingüe en Limoncocha desde 1963. Allí la escuela también fue al centro de la reorganización del continuo espacio-temporal, humano-territorial, una reorganización, que como recuerda Bayón, facilitó los procesos de "civilización" y pacificación religioso-educativo-cultural.

> [ILV] ubicó a la población de forma concentrada en nuevas poblaciones en la ribera de los ríos, en las que se construía la iglesia y la pista de aterrizaje en la que llegaban los pastores evangélicos y lingüistas. La estrategia territorial fue similar a la jesuita: concentrar a la población dispersa en poblados en los que se pudiera ejercer un dominio religioso y cultural".[19]

También fue una reorganización que facilitó los proceses de exploración y explotación del petróleo por compañías asociadas al Nelson Rockefeller y al gobierno estadounidense. El ILV fue componente estratégico e importante de este proyecto en su conjunto (Walsh, 1994; Colby, 1995).

Una descripción simultáneamente paisajista y desarrollista presentada en *El Telégrafo* pinta bien la imagen actual: "En medio de la verde selva, en las riberas del Río Napo, las casas de la Ciudad del Milenio rompen el paisaje y, por momentos, parecería que una gran urbe se colocara en el bosque. Los pobladores…aún no se hacen a la idea de tener casas avaluadas en 60.000 dólares y rodeadas de todas las comodidades."[20]

Efectivamente y como sugiere Bayón, las Ciudades "vacían" el territorio, redistribuyen la población, y dejan libre acceso a la exploración y explotación de la naturaleza y sus recursos. "Se trata de un tipo de desarrollo y urbanización de la Amazonía que vuelve a complementar a la acumulación de capital transnacional a través del despojo territorial y de los bienes comunes de los pueblos indígenas."[21] Así es la nueva modernidad e interculturalidad de la "Revolución Ciudadana", la que sigue su marcha con otra Ciudad inaugurada en agosto 2014 en Chone (Manabí) al lado de la represa hidroeléctrica de Río Grande.

---

[19] Manuel Bayón, "La urbanización de la Amazonía como estrategia continua de la acumulación por despojo capitalista-extractiva," 12 de dic. 2013). http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=20229

[20] http://www.telegrafo.com.ec/economia/item/ciudad-del-milenio-emerge-de-la-selva.html

[21] Manuel Bayón, Op. cit.

2.3 El mercadeo intercultural de las enmiendas constitucionales, o el nuevo TLC saliente

Mi último ejemplo de la funcionalización de la interculturalidad es el que toma forma con tres de las propuestas de enmienda constitucional presentadas en los últimos meses de 2014. Entre las enmiendas actualmente en discusión, se encuentran los artículos 57, 322 y 402 que tienen relación directa con la interculturalidad y sus fantasmas crecientes.

El Artículo 57es el que da base a los derechos colectivos, derechos concebidos a partir de las realidades, movilizaciones y demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En su actual numeral 12 establece el derecho de:

> Mantener, proteger y desarrollar los conocimientos colectivos; sus ciencias, tecnologías y saberes ancestrales; los recursos genéticos que contienen la diversidad biológica y la agrobiodiversidad; sus medicinas y prácticas de medicina tradicional, con inclusión del derecho a recuperar, promover y proteger los lugares rituales y sagrados, así como plantas, animales, minerales y ecosistemas dentro de sus territorios; y el conocimiento de los recursos y propiedades de la fauna y flora.

Además dice que "se prohíbe toda forma de apropiación sobre sus conocimientos, innovaciones y prácticas".

Para algunos, ahí mismo está el problema: en la prohibición de la apropiación de conocimientos, cuando estos conocimientos pueden servir a fines más amplios, incluyendo de sacar los pueblos de la pobreza y a contribuir a necesidades nacionales y globales. Para el Presidente Correa, la Constitución debe contemplar esos fines. Así afirma en la prensa:

> Si los Huaoranis descubren la cura para el cáncer y eso significa miles de millones de dólares que les permitirá salir de la pobreza, no lo pueden patentar porque se está prohibiendo toda forma de apropiación de su conocimiento y lo va a patentar en un laboratorio de Estados Unidos o alguna nacionalidad en Colombia o Perú.[22]

La propuesta entonces: permitir "acceder, usar y aprovechar el conocimiento colectivo…".Con esa propuesta, INREDH argumenta que cualquier persona o empresa –nacional o extranjera- podría acceder, usar y aprovechar un determinado saber ancestral, y también convertirse en dueño de su "descubrimiento".[23]

---

[22] "Presidente Correa sobre enmiendas constitucionales: Eso no significa cambiar la Constitución sino modificarla", *Ecuador inmediato.com,* 30 de agosto 2014. http://www.ecuadorinmediato.com/index.php?module=Noticias&func=news_user_view&id=2818768934&umt=presidente_correa_sobre_enmiendas_constitucionales_eso_no_significa_cambiar_constitucion_sino_modificarla

[23]INREDH, "Los escenarios ocultos. Una mirada a las enmiendas constitucionales, 8 de octubre 2014. http://www.inredh.org/index.php?option=com_content&view=article&id=646:una-mirada-a-las-enmiendas-constitucionales&catid=74:inredh&Itemid=49

De manera similar, se propone cambiar el sentido del Artículo 322, que ahora "prohíbe toda forma de apropiación de conocimientos colectivos en el ámbito de las ciencias, tecnología y saberes ancestrales… [y] también la apropiación sobre los recursos genéticos", permitiendo la apropiación de conocimientos colectivos. Afirma INREDH que "de ser dueños del conocimiento, los pueblos y nacionalidades pasarán a ser una especie de trabajadores que recibirán utilidades y no se sabe si una vez al año o solo al principio del *descubrimiento*". [24]

Finalmente con relación al Artículo 402 que actualmente "se prohíbe el otorgamiento de derechos, incluidos los de propiedad intelectual, sobre productos derivados o sintetizados, obtenidos a partir del conocimiento colectivo asociado a la biodiversidad nacional", la reforma permite otorgar tales derechos, incluidos los de propiedad intelectual.

"Con estas enmiendas," dice el Presidente, "se está ayudando a los pueblos ancestrales y a la humanidad"; los artículos originales, en cambio, según él, "están haciendo condenar a la pobreza a esos pueblos que dicen defender".[25]René Ramírez sostiene que con estas reformas las comunidades decidirán libremente "como disponer y beneficiarse de su conocimiento y su relación con terceros, de acuerdo al principio de equidad y… participar de forma justa y equitativa en la distribución de beneficios".[26]

Para asegurar la regulación de los conocimientos tradicionales, el gobierno se propone el Código Orgánico de la Economía Social del Conocimiento, la Creatividad e Innovación (COESC+i), anteproyecto en espera de la aprobación de estas enmiendas en la Asamblea Nacional y en actual difusión y discusión en los talleres de socialización regionales organizados por la Secretaria de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación junto a la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidos para los Derechos Humanos y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo-PNUD con los Pueblos y Nacionalidades llevados a cabo en noviembre y diciembre de 2014.[27]

Según María Inés Rivadeneira, coordinadora de Saberes Ancestrales,

> La propuesta [de COESC2+i] se orienta hacia la protección positiva que es un sistema de garantías de derechos para empoderar a las comunidades basado en el desarrollo de capacidades locales, además que reconoce que las comunidades, los pueblos y nacionalidades indígenas, el pueblo afrodescendiente y el pueblo

---

[24]INREDH, Op. cit.
[25] Ibid.
[26]ANEPI, SENESCYT propone enmienda constitucional para protección de biodiversidad y saberes ancestrales".http://www.anepi.ec/content/leerVideos.php?id_post=43
[27] Véase SENESCYT, "Propuesta de enmiendas constitucionales sobre la protección de los saberes ancestrales y la biodiversidad del Ecuador, 1 de agosto 2014. http://www.educacionsuperior.gob.ec/propuesta-de-enmiendas-constitucionales-sobre-la-proteccion-de-los-saberes-ancestrales-y-la-biodiversidad-del-ecuador/ Y también SENESCYT, "Pueblos y Nacionalidades construyen colectivamente el COESC2+i", 01 de diciembre 2014. http://www.educacionsuperior.gob.ec/pueblos-y-nacionalidades-de-ecuador-construyen-colectivamente-el-coesc2i/

> montubio son los legítimos poseedores de los conocimientos tradicionales y por tanto, son quienes tienen la potestad de decidir qué hacer con sus conocimientos, así como autorizar a las personas que desean utilizar los saberes. Para esto, se establece como obligatorio el consentimiento previo, libre e informado y un contrato de repartición justa y equitativa de los beneficios monetarios y no monetarios. [28]

Con este proyecto de Ley, la SENESCYT "impulsa el cambio cualitativo de una economía primario exportadora hacia una economía social de los conocimientos, donde prime la generación de investigación, ciencia, tecnología, la protección de la biodiversidad y los saberes ancestrales en el Ecuador".[29]Dentro de este proyecto de Ley como también en las enmiendas constitucionales, los saberes, aparentemente, "son considerados como cosas y conocimientos", como productos medibles y tangibles, "no como maneras (epistemologías y metodologías) enlazadas con la opción colectiva por la existencia diferenciada y prevalente en el territorio" (Juncosa, 2014), es decir saberes enlazados a y parte de la vida misma.

A parecer, regresamos a los tiempos de antes –tiempos que, de hecho, nunca han terminado por todo-, donde los extractivismos, incluyendo y más particularmente el extractivismo epistémico, siguen de pie. Pero también, y a la vez, caminamos hacia la modernizacíon presente-futuro, hoy con la capitalización y consumo del conocimiento ancestral. Aquí, sin duda, un nuevo derecho no explicito está siendo ofertado: el derecho para individuos indígenas y afrodescendientes participar en el mercadeo de los conocimientos milenarios y sagrados, y el derecho de recibir una muy buena compensación. ¿Sería eso evidencia de otro TLC? Me refiero a un Tratado de Libre Conocimiento.

3. A manera de cierre

Hoy y ante la coyuntura actual, la interculturalidad parece no solo perder su criticidad como proyecto de transformación social, sino que también convertirse en dispositivo discursivo-político de la tripla de poder, un dispositivo que pretende relegar a la Constitución de Montecristi y a las históricas luchas comunitarias y colectivas por un "muy otro" país y sociedad, al panteón de las fantasmas del pasado. Al respecto, podemos preguntar sí vale la pena seguir insistiendo en su término, concepto y referente también –y aún- transformativo y de(s)colonial. Después de más de 20 años de luchar desde mi escritura y mi praxis por la interculturalización, incluyendo en mi práctica pedagógica dentro de la educación superior, mi perspectiva es todavía indecisa.

---

[28] SENESCYT, "Pueblos y Nacionalidades de Ecuador construyen colectivamente el COESC2+i", 01 de diciembre 2014. http://www.educacionsuperior.gob.ec/pueblos-y-nacionalidades-de-ecuador-construyen-colectivamente-el-coesc2i/

[29] Ibid.

Por tanto y frente a los fantasmas, fantasías y funcionalismos de la interculturalidad en el Ecuador 2014, pienso sobre la necesidad de precisar, no tanto el término por sí, sino el contenido y propósito de su práctica, acción, pedagogía y praxis. Así me aferro en el "inter", en su sentido relacional concebido desde la realidad plurinacional y la apuesta descolonizadora, donde el eje de acción no se queda en lo cultural por sí. Transita, más bien, por la esfera de conocimientos -lo inter-epistémico, inter-epistemológico y inter-saber-, y por las (cosmo)visiones, perspectivas y prácticas de vida, la inter-relacionalidad, la que se extiende a los campos de educación, salud, derecho, entre otros, y que permite traspasar o sobrepasar la individualidad, el antropocentrismo y los patrones de modernización y "fusión" característicos de la "Revolución Ciudadana", señalando caminos otros -propios y compartidos- ante un país y mundo que siguen perpetuando el capitalismo cada vez más salvaje y la colonialidad.

Referencias

Bayón, Manuel. 2013. La urbanización de la Amazonía como estrategia continua de la acumulación por despojo capitalista-extractiva, recuperado de http://www.laciudadviva.org/blogs/?p=20229

Beverley, John. 2013. El ultraizquierdismo: Enfermedad infantil de la academia, *alter/nativas*, 1:1-9.

Colby, Gerard. 1995. *Thy Will Be Done. The Conquest of the Amazon: Nelson Rockefeller and Evangelism in the Age of Oil,* Nueva York: Harper Collins.

Esteva, Gustavo. 2014. *Nuevas formas de revolución. Notas para aprender de las luchas del EZLN y de la APPO*, Oaxaca: El Rebozo.

Figueroa, José Antonio. 2014. "Etnicidad, esencialismos de izquierda y democracia radical," ponencia presentada en IAEN, 02 de diciembre 2014.

INREDH. 2014. Los escenarios ocultos. Una Mirada a las enmiendas constitucionales, recuperado de http://www.inredh.org/index.php?option=com_content&view=article&id=646:una-mirada-a-las-enmiendas-constitucionales&catid=74:inredh&Itemid=49

Juncosa, José. 2014. La educación formal y la educación superior en el territorio shuar: de la implantación a la apropiación, presentación de avance de la tesis doctoral: *La educación superior en el pueblo shuar. Epistemologías y metodologías en disputa*, Universidad Andina Simón Bolívar.

Pacari Bacacela, Sisa. 2014. Etnocidio cultural desde el Estado, *Diario El Universo,* recuperado de http://www.une.org.ec/~une/index.php/2012-07-08-04-19-37/2012-07-08-04-26-21/2012-07-11-23-41-10/465-etnocidio-cultural-desde-el-estado

Santos, Boaventura de Sousa. 2009. *Una epistemología del Sur,* Buenos Aires: Siglo XXI / CLACSO.

SENESCYT. 2014. Propuesta de enmiendas constitucionales sobre la protección de los saberes ancestrales y la biodiversidad del Ecuador, recuperado de http://www.educacionsuperior.gob.ec/propuesta-de-enmiendas-constitucionales-sobre-la-proteccion-de-los-saberes-ancestrales-y-la-biodiversidad-del-ecuador/

SENESCYT. 2014. Pueblos y Nacionalidades construyen colectivamente el COESC2+i, recuperado de http://www.educacionsuperior.gob.ec/pueblos-y-nacionalidades-de-ecuador-construyen-colectivamente-el-coesc2i/

SENESCYT. 2014. Educación y ecología de saberes, recuperado de http://www.educacionsuperior.gob.ec/2014/07/page/2/

Torres, Rosa María. 2013. Adiós a la educación comunitaria y alternativa, recuperado de http://otra-educacion.blogspot.com/2013/10/ecuador-adios-la-educacion-comunitaria.html

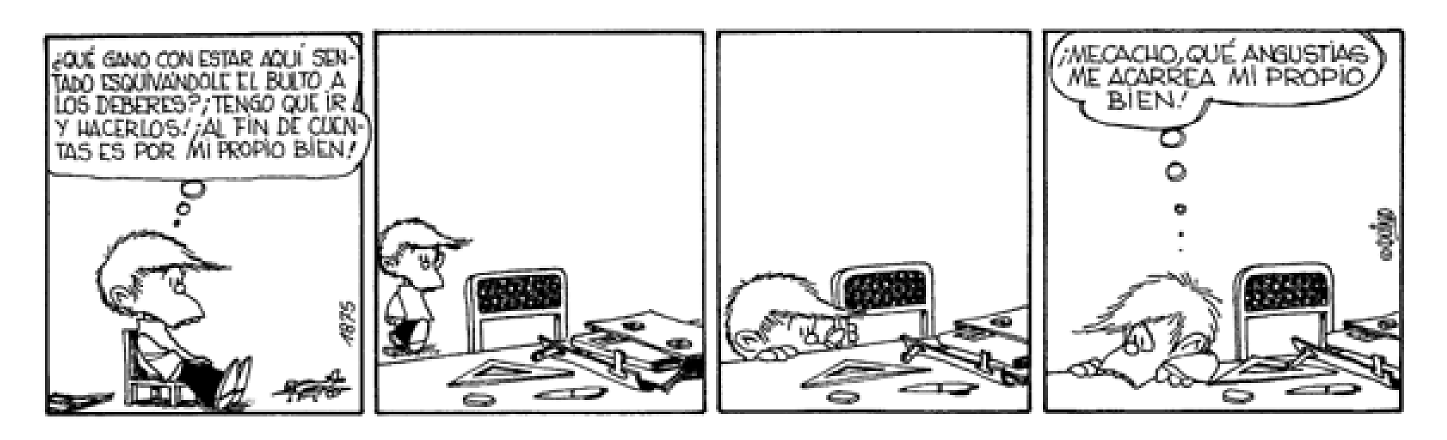
Torres, Rosa María. 2013. Adiós a la educación comunitaria y alternativa, *Línea de fuego,* Recuperado de http://lalineadefuego.info/2013/11/14/adios-a-la-educacion-comunitaria-y-alternativa-por-rosa-maria-torres/

Villavicencio, Arturo. 2013. ¿Hacia dónde va el proyecto universitario de la Revolución Ciudadana?, en *El correísmo al desnudo,* 216-32, Quito: Montecristi vive

Walsh, Catherine. 1994. El desarrollo sociopolítico de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador, *Pueblos indígenas y educación* 31-2: 99-164.

Walsh, Catherine. 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época,* Quito: UASB/Ediciones Abya Yala.

INVESTIGACIONES EN CURSO



Quino, Argentina
Recuperado de http://toda-mafalda.blogspot.mx/2010/11/tiras-de-felipe.html

Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (de la educación en la Modernidad)

Paola Andrea Vargas Moreno
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador
33-48

Resumen: Con el fin de aportar al debate sobre la resignificación y el redireccionamiento del quehacer educativo en América Latina, el presente documento presenta algunas generalidades en torno al papel de la educación en la Modernidad y su lugar específico en América Latina señalando algunas reflexiones elaboradas desde la Pedagogía Crítica en un intento por ubicar alternativas en el contexto latinoamericano por una educación transformadora.

Palabras claves: Educación Latinoamericana, Colonialidad, Modernidad, Eurocentrismo, Subalternidad.

Resumo:
Com o fim de abordar o debate sobre a resignificação e o redirecionamento sobre o fazer educativo na América Latina, o presente trabalho apresenta algumas generalizações em torno do papel da educação na Modernidade e seu lugar na América Latina assinalando algumas reflexões elaboradas à partir da Pedagogia Crítica com a intenção de apontar alternativas no contexto latinoamericano para uma educação transformadora.

Palavras-chaves: Educação latinoamericana, colonização; modernidade, eurocentrismo, subalternidade.

Abstract: In order to make some contributions to the ongoing debate around the redefinition and redirection of the Latin-American educational work,this

paper presents some generalizations on the role of educationin modern days in Latin America. Moreover, reflectionsdrawn from from the discipline of Critical Pedagogy are pointed out in an attempt to locate alternatives for a transformative education in the Latin-American context.

Key words: Latin-American Education, Coloniality, Modernity, Eurocentrism, Subalternity

Citar este artículo

Vargas Moreno, Paola. 2014. "Sobre las dificultades de hacer un ensayo sin la determinación heterónoma del tema (de la educación en la Modernidad)", *Revista nuestrAmérica* 2 (4): 33-48.

[30] [31]

Al parecer siempre ha sido más cómodo y fácil que las instancias del poder legal e institucionalizado señalen, decidan y determinen desde la exterioridad qué se debe pensar y qué se debe hacer. Incomoda y, quizás, perturbadora afirmación, pero nada más real y vigente que su sentido último. La vida cotidiana nos da cuenta de ello. Al darnos a la sencilla tarea de escoger un tema para elaborar un ensayo desde la teoría social clásica, pareciera que nuestra disposición física y mental cayera en un abismo sin fondo aparente y no encontráramos batiscafo que nos sacará de tan profundo letargo. Nada concreto aparece para salvarnos y la pregunta obligatoria da luz: *¿por qué el profe no nos dio el tema?*, y, casi como siamés, surge el reclamo: *hubiera sido más fácil que el profe nos diera el tema o hiciera una pregunta concreta*… La incertidumbre cobra vida y se ríe ante nuestra iracunda suplica por certezas.

Al intentar explicar esta curiosa y triste situación que bien podría describir la realidad inmediata de esta mujer que escribe, solo encuentro una respuesta: ¡la culpa es de la educación!

Dirá usted, estimado lector, que esta es una afirmación facilista y que evade mi responsabilidad como estudiante, pero, al detenernos a encontrar su justificación, no encontraremos otra respuesta sino esa.

A saber, el matrimonio Capitalismo - Modernidad ha edificado un sistema educativo que funciona como herramienta para la configuración de una geopolítica del conocimiento particular que ha naturalizado dos formas de ser interdependientes y complementarias, dos caras de una misma moneda: por un lado, el sujeto moderno dueño de la verdad, científico y letrado, del otro lado, obedientes obreros - buenos ciudadanos; dicotomía que edifica los lugares del saber y el poder, consolidando un sistema mundial en donde América Latina ha cumplido un papel subalterno. Este papel subalterno ha sido interiorizado en las prácticas educativas latinoamericanas a tal punto que nos sentimos más modernos que la misma modernidad y cometemos errores que definen nuestras acciones económicas, políticas y sociales auto condenándonos a la dependencia tras el sueño civilizatorio de llegar a ser como las cabezas triunfantes del sistema capitalista, las periferias soñando de rodillas a la espalda de los centros del sistema mundo. Pero la realidad histórica ha demostrado que este sueño es utopía y su imposibilidad radica en su

---

[30] El presente artículo es una versión adaptada del primer ensayo que realicé en el marco de mi maestría en Sociología en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador. El 2011 iba por su noveno mes y el profesor de la asignatura optativa *Introducción al trabajo académico* quería un ensayo sobre “cualquier tema”. Grosso modo, este fue el resultado de aquel entonces; reflexiones ahora más vigentes y urgentes que nunca.

[31] Maestra en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador.

mismo proceder. Las directrices de nuestro accionar y pensar se anclan en el ajeno Occidente y la heteronomía se hace institución.

En este marco, con el fin de aportar al debate sobre el lugar de la educación en América Latina, el presente documento presenta algunas generalidades en torno al papel de la educación en la Modernidad y su lugar específico en América Latina señalando algunas reflexiones elaboradas desde la Pedagogía Crítica en un intento por ubicar alternativas en el contexto latinoamericano por una educación no capitalista que promueva la formación de sujetos autónomos.

1. De las promesas incumplidas del Proyecto Ilustrado y el triunfo del proyecto Capitalista. Educación en la Modernidad

Tornar completamente superfluas las funciones de la censura parece ser -no obstante toda reforma útil- la ambición del sistema educativo. En su convicción de que, si no se limita estrictamente a la determinación de los hechos y al cálculo de probabilidades, el espíritu cognoscitivo se hallaría demasiado expuesto al charlatanismo y a la superstición, el sistema educativo prepara el árido terreno para que acoja ávidamente supersticiones y charlatanismo. Así como la prohibición ha abierto siempre camino al producto más nocivo, del mismo modo la prohibición de la imaginación teórica abre camino a la locura política. Y en la medida en que los hombres no han caído aún en su poder, son privados por los mecanismos de censura -externos o introyectados en su interior- de los medios necesarios para resistir.

Horkheimer y Adorno (1987)

Los sistemas educativos son un ordenamiento de organizaciones que producen y transmiten determinados conocimientos, habilidades y destrezas consideradas válidas por una sociedad específica. Su objetivo primordial ha sido la inclusión de los sujetos en el colectivo social para lo cual logra estar en directa relación con sus reglas de funcionamiento, jerarquías, formas de división social, representación y organización, producción y reproducción. Los sistemas educativos son parte constitutiva de la realidad que construye e interioriza las normas objetivadas en la cotidianidad y se hacen aparato de formación de modelos predeterminados de sujetos y, por ende, de sociedades.

La educación, a través de los sistemas educativos en el marco de la Modernidad, ha cumplido con el propósito inicial de formar a las personas en una doble dimensión: en tanto ciudadanos y en tanto trabajadores. Los dos objetivos de la formación mencionados (trabajador y ciudadano), han detentado diferentes formas de articulación dando lugar a estrategias diversificadas en las cuales los distintos actores que intervienen en la sociedad en los ámbitos de la producción y la reproducción social (Estado, organizaciones de trabajadores, empresas, escuelas, etc.) ocuparon papeles diferentes. Es decir; con el

mismo propósito al que se abocaron todos los Estados-nacionales de formar a los ciudadanos (nuevos actores en una forma de organización social que aparece con la Ilustración) y a los trabajadores (en tanto obreros, como sujeto propio del modo de producción capitalista) surgieron distintas articulaciones al interior del sistema educativo y entre éste y otras organizaciones sociales.

El proyecto moderno, tanto en su cuna europea como en su expansión evangelizadora por la periferia (Asia, África y América Latina), edificó unas directrices que definieron el programa educativo de los Estados-Nacionales en formación y, desde aquel remoto entonces, se configuraron lentamente los lugares geopolíticos específicos que dirigirían los papeles diferenciados y jerarquizados de cada una de las naciones del mundo como partes/engranajes del sistema global, señalando los contenidos, las metodologías y los proyectos propios a la educación como aparato de control y formación.

No obstante, la conformación de los Estados Nacionales en América Latina no obedeció al proceso desarrollado en el antiguo continente. La heterogeneidad de la composición social de las nacientes repúblicas constituyó un obstáculo para la elite criolla que, sentada en el poder, buscaba la transformación institucional y social de las aparentemente antiguas colonias basados en la falaz ilusión de haber logrado con la Independencia el advenimiento de la condición moderna; no obstante, por oposición a sus ideales ilustrados, antes de constituirse una sociedad moderna, se consolidaron unas instituciones modernas de manera que la anhelada modernización se desarrolló a través de procesos que eran dictaminados heterónomamente desde la exterioridad logrando su materialización en aparatos diversos como la lectura, la escritura, la simbología patria, el catecismo, el manual de urbanidad, etc. "Economías Fundacionales" será el nombre sugerido por Beatriz González (1996) para estos dispositivos que lograron su consolidación en las primeras aulas instauradas en el transatlántico señalando los designios del rol que adquirirá la educación y el sistema educativo en la periferia del sistema-mundo moderno capitalista por siglos.

El proyecto de modernidad formulado por los filósofos del iluminismo en el siglo XVIII se basaba en el desarrollo de Una Ciencia Objetiva, Una Moral Protestante y Una Ley Universal autónomos y regulados por lógicas propias. Para cumplir su cometido, su principal frente fue el epistémico consolidando su empresa colonial con la construcción de los cánones que hasta la actualidad designan, no solo las formas legítimas de pensamiento y conocimiento sino, también, de su producción. El conocimiento que no cumplió con los cánones epistémicos, morales y científicos de la nueva y única verdad moderna, se convirtieron en superstición, en magia, en mito. La violencia simbólica se constituyó en la columna vertebral de la clasificación-discriminación entre saberes y, en consecuencia, entre grupos humanos; este mismo proceso de exclusión configurará y justificará la violencia física a través de la historia. Horkheimer y Adorno señalan esta particular configuración al hablar del trabajo de Francis Bacon:

> El feliz connubio en que piensa, entre el intelecto humano y la naturaleza de las cosas, es de tipo patriarcal: el intelecto que vence a la superstición debe ser el amo de la naturaleza desencantada. El saber, que es poder, no conoce límites, ni en la esclavización de las criaturas ni en su fácil aquiescencia a los señores del mundo. Se halla a disposición tanto de todos los fines de la economía burguesa, en la fábrica y en el campo de batalla, como de todos los que quieran manipularlo, sin distinción de sus orígenes (Horkheimer y Adorno 1987, 11).

Se inaugura el eurocentrismo como proceso histórico basado en una forma específica de operar intelectualmente y de construir la realidad que concentra bajo su hegemonía la intervención sobre cada una de las formas producción y reproducción de la subjetividad, de la cultura y, especialmente, del conocimiento a nivel mundial; en consecuencia, se inicia un proceso de homogenización que conlleva a una configuración especial del conocimiento y por ende del poder. A la cabeza, la naciente sociedad burguesa. Horkheimer y Adorno señalarán la lógica formal como el centro de esta pretendida homogeneidad: "la lógica formal ha sido la gran escuela de la unificación. La lógica formal ofrecía a los iluministas el esquema de la calculabilidad del universo. […] La sociedad burguesa se halla dominada por lo equivalente. Torna comparable lo heterogéneo reduciéndolo a grandezas abstractas" (Horkheimer y Adorno 1987, 9).

La consolidación de La Verdad moderna se articula con la organización del poder como resultado del proceso de homogenización y organización vertical del mundo; en consecuencia, la universidad y la escuela surgen para dar forma a esta nueva alianza como superación del catecismo y el manual del período de la conquista, pero con el mismo fin: controlar y moldear el embrionario obrero/ciudadano moderno. No hay pasos en falso en pro de esta tarea; homogenizar la forma de entender y construir el mundo a partir del pensamiento científico a través de la sistematización del conocimiento, consigue sus bases en una nueva filosofía secular basada en la desnaturalización del pensamiento bajo el hito de la separación cuerpo y mente - razón y naturaleza. Son asignados los roles estáticos estructurales en las relaciones señor-siervo, europeo–indio/bárbaro, Europa/occidente - lo otro/no-occidente. En palabras de E. Lander:

> Es a partir de la Ilustración, y con el desarrollo posterior de las ciencias modernas, cuando se sistematizan y se multiplican estas separaciones. Un hito histórico significativo en estos sucesivos procesos de separación lo constituye la ruptura ontológica entre cuerpo y mente, entre la razón y el mundo, tal como ésta es formulada en la obra de Descartes. La ruptura ontológica entre la razón y el mundo quiere decir que el mundo ya no es un orden significativo, está expresamente muerto. La comprensión del mundo ya no es un asunto de estar en sintonía con el cosmos, como lo era para los pensadores griegos clásicos. . […] El mundo se convirtió en lo que es para los ciudadanos el mundo moderno, un

> mecanismo desespiritualizado que puede ser captado por los conceptos y representaciones construidos por la razón (Lander 2003, 22).

Esta fuerza hegemónica de una forma del pensamiento, su capacidad de presentar su propia narrativa histórica como El Conocimiento Objetivo, Científico y Universal y, a la par, a su visión de la sociedad moderna como la forma más avanzada de la experiencia humana, está sustentada en condiciones histórico-culturales específicas que han sido reproducidas por siglos a través de institucionalidades como las ya nombradas escuela y universidad (con mayor fuerza desde el empleo de la imprenta), pero también, desde otras instituciones como la familia, la iglesia, la cárcel, el manicomio y, su gran contenedor, el Estado. Solo determinadas formas de conocimiento fueron recibidas como apropiadas en estos espacios en tanto que cumplían con reglas establecidas en programa nacional de Civilización y Progreso. La educación entonces se consolida para garantizar la aprehensión de las nuevas supersticiones y mitos únicos ahora llamados "Verdad" en nombre de La Ciencia, ahora en torno al dios Capitalismo. Oportuna es la metáfora del *Angelus Novus* de Klee empleada por W. Benjamin:

> Bien quisiera él detenerse, despertar a los muertos y recomponer lo despedazado. Pero desde el paraíso sopla un huracán que se ha enredado en sus alas y que es tan fuerte que el ángel ya no puede cerrarlas. Este huracán le empuja irreteniblemente hacia el futuro, al cual da la espalda, mientras que los montones de ruinas crecen ante él hasta el cielo. Ese huracán es lo que nosotros llamamos progreso (Benjamin 1973, 11).

El Conocimiento de los expertos auto-producidos por la estructura, fue el válido y adecuado, negando el conocimiento de los "otros", el conocimiento tradicional de los campesinos, de los indígenas, del pueblo "menor de edad" incapacitado para cumplir con los requerimiento de objetividad empírica deseada que, incluso, fueron entendidos como un obstáculo a la tarea transformadora hacia el desarrollo, cerrando totalmente el paso al pensamiento otro y a su producción, mientras que, a la vez, se fundaba y fortalecía no solo una violencia coercitiva si no, más peligrosa y duradera, la ya mencionada violencia epistémica.

Reguladas las mentalidades, solo quedaba la domesticación de los cuerpos y, con el advenimiento de las Revoluciones Industriales del siglo XVIII y XIX, la tarea de la diseminación de La Verdad moderna marchó al compás de la producción de mano de obra calificada para consolidar la base capital de la estructura de producción hegemónica: la educación se encargará de la formación de obreros y la interdependiente invención de necesidades como bienes de consumo.

Intentando un análisis desde el materialismo histórico, al entender la educación como la industria que produce mercancías de consumo para el ser humano y recordar que la

producción de mercancías determina la división social del trabajo; se hace evidente que la educación es el espacio propicio que produce y reproduce la división social del trabajo, por ende, el espacio donde se moldea y legitima esta jerarquización.

Si el origen de la riqueza de las naciones está determinado por la capacidad productiva del trabajo, el obrero y su labor son el centro de la generación de riqueza y de su acumulación; el sistema educativo deberá entonces preparar al obrero para que cumpla su función en el sistema de generación y acumulación de riqueza pero siempre recordando su incapacidad de ser dueño de los medios de producción y, en consecuencia, solo engranaje de la producción en cuanto a obrero y consumidor.
Si, como afirma K. Marx:

> La capacidad productiva del trabajo depende de una serie de factores, entre los cuales se cuentan el grado medio de destreza del obrero, el nivel de progreso de la ciencia y de sus aplicaciones, la organización social del proceso de producción, el volumen y la eficacia de los medios de producción y las condiciones naturales (Marx 1952, 7).

Los sistemas educativos deberían haber promovido una formación integral en donde el sujeto no solo restringiera sus capacidades a la técnica, al uso técnico y operativo del conocimiento empírico, sino, a la vez, una formación donde el sujeto potencializara su labor como investigador propositivo en aras de la ciencia por una mejora en las condiciones naturales y una organización justa en el proceso de producción y redistribución; empero, el proyecto moderno ya había signado el sujeto moderno que podría hacer Ciencia y Verdad, este sería el mismo que podría producir capital para su acumulación y, obviamente, no era el obrero. Las fórmulas burguesas se habían aprehendido de forma tal que el arraigo era inminente: "Trátese de fórmulas que llevan estampado en la frente su estigma de fórmulas propias de un régimen de sociedad en que es el proceso de producción el que manda sobre el hombre, y no éste sobre el proceso de producción; pero la conciencia burguesa de esa sociedad las considera como algo necesario por naturaleza, lógico y evidente como el propio trabajo productivo" (Marx 1952, 45).

La lectura unilateral de la realidad mundial, y la educación como herramienta de proyección y legitimación de esta única lectura, permearán los espacios económicos, políticos y socio-culturales de los pueblos del mundo haciendo material la obediencia e imposibilitando la resistencia. Oportuno es el ejemplo de W. Benjamin (1973) al hablar del derrumbamiento de la clase obrera alemana derivado del conformismo que produjo el discurso del progreso:

> El conformismo, que desde el principio ha estado como en su casa en la socialdemocracia, no se apega sólo a su táctica política, sino además a sus

> concepciones económicas. Él es una de las causas del derrumbamiento ulterior. Nada ha corrompido tanto a los obreros alemanes como la opinión de que están nadando con la corriente. El desarrollo técnico era para ellos la pendiente de la corriente a favor de la cual pensaron que nadaban. Punto éste desde el que no había más que un paso hasta la ilusión de que el trabajo en la fábrica, situado en el impulso del progreso técnico, representa una ejecutoria política (Benjamin 1973, 8).

La educación formará ciudadanos y obreros para legitimar la consolidación de un sistema mundo moderno capitalista en donde tan solo el hombre blanco, letrado, propietario, protestante y heterosexual podrá triunfar como sujeto constitutivo de la modernidad, modelo de progreso a alcanzar.

2. Conocimiento subalterno. Educación en América Latina.

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente- la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario.
Edgardo Lander (2003)

Como ya se ha mencionado, la educación en la modernidad construye una geopolítica del conocimiento específica que teje los discursos desde donde se construye la identidad y la representación de los sujetos a nivel global. Es preciso entender entonces que el *ser* al que la modernidad hace referencia, mantiene unos cánones estrictos a nivel racial, social e intelectual haciéndose evidentes las características que rodean la conformación del mismo; es decir, el ser moderno es el ser blanco-europeo, el ser propietario y el ser ilustrado, lo que va dejando claro cual es la posición del *otro* ser que se sustenta en la deshumanización y su interiorización, por lo tanto, la no existencia, el no-ser.

Algunos autores han llamado a esta construcción y legitimación del ser - no ser modernos como Colonialidad del Ser. Esta puede ser explicada a partir de las categorías *hombre imperial* y *actitud imperial* (*ego conquiro* que antecede al *ego cogito* cartesiano)[32] como formas preliminares que fundan y justifican la negación del otro a través de la deshumanización consciente por medio de las prácticas cotidianas, prácticas vinculadas con el conocimiento y la línea de color. Se edifica la formulación cartesiana "pienso luego soy".

---

[32] Véase: Maldonado, Nelson. 2007. "Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto". En *El Giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

En este punto, la descalificación epistémica sirve como sustento de la negación del ser y por ende de su sub-alternización: otros no piensan, luego no son. De esta manera "el no pensar" legitima el no ser de la modernidad, el no existir. Aspectos raciales y de género se hacen el telón de fondo de esta inhabilitación ontológica del sujeto no-moderno configurándose relaciones sujeto-objeto vinculadas a la invisibilización y la deshumanización que son las expresiones de la Colonialidad del Ser. Inventando una excepción caótica del orden del ser y generando institucionalidades que reproducen la idea moderna de este, se naturaliza una idea "correcta" y se mantiene como norma de las prácticas sociales, se crea el no-ser humano concibiendo y aceptando la violación del sentido de la alteridad humana hasta un punto en donde el alter-ego queda transformado en un sub-alter-ego, en sub-alternidad interiorizada en las subjetividades a través de las prácticas cotidianas y su re-creación. Se inaugura el encubrimiento del otro.

América Latina se consolida como la cuna de la otredad, en consecuencia, de la subalternidad epistémica. Los saberes propios, ahora mitos, se descalifican y la nueva estructura educativa impuesta a partir de la conquista, empezará a diseñar las estrategias para moldear el sujeto dominado latinoamericano necesario para el triunfo del capitalismo mundial. Se instituye la educación técnica en pro de la formación de obreros y ciudadanos obedientes, característica estructural de los sistemas educativos hegemónicos hasta nuestros días.

La imposibilidad de un tipo de educación alternativa, coherente con las prácticas y necesidades locales, y no supeditada a los dictámenes heterónomos eurocéntricos, se derivará de lo que, en términos de Pierre Bourdieu (1997), podemos llamar "acumulación de capital simbólico"[33].

El Estado como contenedor de los sistemas educativos, da el visto bueno para que el proyecto moderno capitalista logre consolidación y arraigo en las prácticas cotidianas. El Estado concentra el ejercicio del poder simbólico y da la legitimidad necesaria al sistema educativo para impartir un tipo específico de ciencia hecha técnica y de conocimiento empírico hecho verdad en nombre del progreso. El Estado sirve como garante del proyecto educativo moderno y da forma al capital simbólico. No obstante, este capital simbólico mantiene rasgos estructuralmente diferentes en los Estados centros y en los Estados periféricos y su acumulación, agenciada desde instituciones como la escuela, deriva en

[33] "El capital simbólico es cualquier propiedad (cualquier tipo de capital, físico, económico, cultural, social) cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguirla) y reconocerla, conferirle algún valor […] Más exactamente, ésa es la forma que adquiere cualquier tipo de capital cuando es percibido a través de unas categorías de percepción que son fruto de la incorporación de las divisiones o de las oposiciones inscritas en la estructura de la distribución de esta especie de capital (por ejemplo fuerte/débil, grande/pequeño, rico/pobre, culto/inculto, etc.). De lo que resulta que el Estado, que dispone de medios para imponer e inculcar principios duraderos de división conformes a sus propias estructuras, es la sede por antonomasia de la concentración y del ejercicio del poder simbólico" (Bourdieu 1997, 103).

culturas diferentes, unas legítimamente élites privilegiadas, otras obedientemente mayorías subalternizada.

Europa como la "cuna del conocimiento", y por ende del poder, se ha convertido en un personaje geo-epistémico decisivo dentro de este modo de enseñanza; la forma en la que se desarrolla la educación en las escuelas y universidades está basada en los clásicos principios de las primeras instituciones educativas de Occidente quienes han determinado desde el tipo de contenidos que se deben saber, hasta las relaciones que se pueden producir dentro de un proyecto educativo; es decir, los cánones para la producción y acumulación de capital simbólico. Este legado instituye un tipo particular de metodología que convierte a sus actores únicamente en sujetos-pasivos (objetos) que reproducen información, información que en la mayoría de los casos no responde a necesidades sociales, epistémicas y culturales de contextos no occidentales; por el contrario, legitima y apoya el proyecto moderno que da lugares y roles a centros y periferias, al opresor y al oprimido. Recordando a Paulo Freire (1970), se funda un mecanismo que absorbe la conciencia propia de cada uno de los sujetos-otros para convertirlos en "vasijas", recipientes vacíos para embotellar ciertos conocimientos en pro de la "domesticación"; se fundan metodologías represivas que obstaculizan el potencial ser más de los sujetos.

En el marco de esta concepción son comunes herramientas de enseñanza como el libro de texto empleado como fuente única de información y verdad, la clase magistral en donde el docente es el único sujeto de conocimiento y repite su papel histórico de iluminado-ilustrado y animador del juego dictar-copiar, la lecto-escritura como única posibilidad de sistematización de la información, el miedo como forma de disciplinamiento material en el grito y el silencio, el taller o la exposición con el fin de repetir fehacientemente los contenidos del libro de texto, la evaluación correspondiente a la reproducción y no a la generación reflexiva de conocimiento, entre otras. El diálogo no es necesario pues el único sujeto que detenta el conocimiento es el docente, se jerarquizan verticalmente las relaciones entre estudiantes y profesores, los espacios se limitan y el proceso educativo se reduce a un quehacer ajeno a la realidad del estudiante.

Ubicado en el panóptico, el profesor agencia un accionar digestivo y necrófilo[34] en donde, basado en la negación del estudiante como sujeto activo del proceso educativo (por ende, cosificando e inferiorizando su alterno), emprende un acto teatral distante al acontecer significativo cotidiano cimentado en la donación y narración de lecciones, la

[34] "Tal superposición que surge como uno de los rasgos fundamentales de este tipo de relación jerarquizada se basa en una falsa comprensión de los hombres a los que se reduce a meros objetos, no puede esperarse que provoque lo que Fromm denomina biofilia, sino el desarrollo de lo contrario, la necrofilia. Mientras la vida se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila se mueve por el deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas fuesen objetos [...] La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta" (Freire 1970, 81).

memorización de sus contenidos y la repetición de la información consignada como forma de evaluación.

A la par, de manera antagónica y complementaria, se encuentra un estudiante "a-lumno" (sin luz) que asume su ignorancia como condición *sui géneris* indiscutible y busca en su profesor la fuente única de El Conocimiento y La Verdad. De manera condicionada, exige disciplinamiento para su cuerpo y su accionar, no se preocupa por la indagación reflexiva consumiendo lo que el profesor bien quiera ofrecerle y, en consecuencia, demanda la declamación de lo memorizado como muestra merecedora de premio. Al no reconocer ninguna relación existencial entre lo recibido en el aula de clase y su vida real cotidiana, asume la experiencia educativa como vana quimera ajena a sus necesidades e intereses, inútil e inoportuna, distante, no comprometida ni comprometedora.

3. Por una resignificación de la Educación en América Latina.

> *[…] desde el punto de vista de una tal visión de la educación, es en la intimidad de las conciencias, movida por la bondad de los corazones, que el mundo rehace. Y como la educación modela las almas y recrea los corazones, es ella la palanca de las transformaciones sociales*
> *Paulo Freire (1970)*

Al evidenciar como causa última de la subalternidad epistémica latinoamericana -y, en consecuencia, su subalternidad económica y política- la configuración mundial de una educación que estructura la geopolítica del conocimiento del sistema mundo moderno donde nuestro territorio ha sido condenado a la invisibilización, la negación y la exclusión; resulta emergente[35] retomar algunas posibilidades teóricas y prácticas que se han construido en América Latina para la configuración de una educación alternativa, no capitalista. Urge una revolución en las instituciones y prácticas educativas, pero, ante todo, una revolución en las formas del capital simbólico. Retomando a P. Bourdieu:

> Debido a que las estructuras de percepción y de valoración son en lo esencial fruto de la incorporación de las estructuras objetivas, la estructura de la distribución del capital simbólico tiende a presentar una estabilidad muy grande. Y las revoluciones simbólicas suponen una revolución más o menos radical de los instrumentos de conocimiento y de las categorías de percepción (Bourdieu 1997, 175-76).

[35] Emergente en la doble acepción de la palabra: de emergencia, puesto que se hace más que oportuna urgente, y de emerger, dado que Latinoamérica cuenta con hombres y mujeres pensadores, investigadores y docentes, que han abiertos posibilidades hacia la transformación y han hecho presencia en el escenario público desde la década de los setentas.

La transformación de la educación pasa, obligatoriamente, por el descentramiento y la ruptura con respecto a "Occidente" (sea en forma de eurocentrismo, en forma de imperio norteamericano o de modernización criolla) y la desmitificación del progreso técnico como fin último de quehacer humano. Como bien los precisa W. Benjamin (1973) al presentar su crítica al progreso teorizado y practicado por la socialdemocracia en Europa en la primera mitad del siglo XX:

> La teoría socialdemócrata, y todavía más su praxis, ha sido determinada por un concepto de progreso que no se atiene a la realidad, sino que tiene pretensiones dogmáticas. El progreso, tal y como se perfilaba en las cabezas de la socialdemocracia, fue un progreso en primer lugar de la humanidad misma (no sólo de sus destrezas y conocimientos). En segundo lugar era un progreso inconcluible (en correspondencia con la infinita perfectibilidad humana). Pasaba por ser, en tercer lugar, esencialmente incesante (recorriendo por su propia virtud una órbita recta o en forma espiral). Todos estos predicados son controvertibles y en cada uno de ellos podría iniciarse la critica. Pero si ésta quiere ser rigurosa, deberá buscar por detrás de todos esos predicados y dirigirse a algo que les es común. La representación de un progreso del género humano en la historia es inseparable de la representación de la prosecución de ésta a lo largo de un tiempo homogéneo y vacío. La crítica a la representación de dicha prosecución deberá constituir la base de la crítica a tal representación del progreso (Benjamin 1973, 9).

La Pedagogía Crítica ha realizado interesantes aportes en este marco de reflexión recordándonos las relaciones interdependientes entre la pedagogía y lo político. Henry Giroux (1990) señala el papel transformativo del educador en un nuevo sistema educativo ubicando el deber del profesor como intelectual transformativo, la búsqueda por lograr hacer lo político más pedagógico y lo pedagógico más político:

> Hacer lo político más pedagógico significa servirse de formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas. En parte, esto sugiere que los intelectuales tranformativos toman enserio la necesidad de conceder a los estudiantes voz y voto en sus experiencias de aprendizaje (Giroux 1990, 6).

Una visión alternativa de la educación fundaría nuevas relaciones sociales cuando, basados en el reconocimiento de la condición inacabada de los seres humanos y su permanente construcción entre ellos y con el mundo, tanto estudiantes como profesores se comprenden como sujetos activos del proceso enseñanza-aprendizaje ubicando

experiencias, intereses, habilidades y necesidades de todos y cada uno de los actores partícipes para establecer diferencias y lugares comunes a través de un diálogo entre alteridades epistémica y humanamente iguales, un diálogo frontal, crítico, reflexivo y propositivo que permita la construcción solidaria de espacios, tiempos, comportamientos, contenidos, metodologías y formas de evaluación convenientes y provechosas para todos.

En consecuencia, la construcción de vínculos basados en un diálogo genuino, en el agenciamiento de una interculturalidad crítica, permite la resignificación de las vivencias particulares, la distribución espacial encaminada al desarrollo de la armonía y la confianza grupal, el respeto a la individualidad, la legitimación de acciones horizontales entre compañeros, la construcción de responsabilidades compartidas derivadas de poderes compartidos, la elaboración de contenidos programáticos, metodologías de desarrollo y mecanismos de evaluación en correspondencia con las realidades locales cotidianas, entre otras. "Al basarse en el amor, la humildad y la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia" (Freire 1970, 105)

El profesor, al lado de sus estudiantes, inmerso en relaciones de solidaridad y cooperatividad, se hace un compañero guía que facilita el diseño y el desarrollo del proceso educativo desde sus conocimientos académicos y su experiencia de vida. Reconociendo su ignorancia y, por ende, su permanente carácter de aprendiz, dialoga, escucha y aprende con sus compañeros estudiantes facilitando los procesos de sistematización y resignificación de las palabras dialogadas. Hace lo posible para evadir la repetición memorística de contenidos y promueve la producción de conocimientos recordando la incidencia política y social de este accionar.

El estudiante, de manera recíproca y complementaria, se hace agente de su proceso de formación, recurre a su profesor como guía pero confía en sus capacidades investigativas reconociendo que es dueño de su propio conocimiento y su propia verdad. Responsable de sus pensamientos y acciones, indaga y aprende en diálogo con sus compañeros estudiantes y su compañero profesor ubicando en sus reflexiones relaciones directas con su existencia cotidiana que permiten la proyección de alternativas frente a sus problemáticas y necesidades. Camina de la mano de los suyos y confía en ellos.

> La alfabetización en un área de miseria, por ejemplo, solo adquiere sentido en la dimensión humana sí, con ella, se realiza una especie de psicoanálisis histórico-político-social del que vaya resultando la extraversión de la culpa indebida. Esto corresponde a la "expulsión" del opresor de "dentro" del oprimido, en cuanto a sombra invasora. Sombra que, expulsada del oprimido, debe ser sustituida por su autonomía y su responsabilidad (Freire 2004, 38).

La producción y acumulación de capital simbólico vira hacia la búsqueda de bienestar común, por ende, se inaugura una nueva forma de capital simbólico, con nuevos límites, nuevos agentes de producción y reproducción, nuevos paradigmas más allá de los campos científicos convalidados como lugares únicos de verdad.

> Recordar la dimensión social de las estrategias científicas no significa reducir las demostraciones científicas a meras exhibiciones retóricas; invocar el papel del capital simbólico como arma y apuesta de las luchas científicas no significa convertir la persecución del beneficio simbólico en el fin o la razón de ser exclusivos de los comportamientos científicos; desvelar la lógica agonística del funcionamiento del campo científico no significa ignorar que la competencia no excluye la complementariedad o la cooperación, y que, de la competencia y de la competición mismas, pueden surgir, en unas condiciones determinadas, los «controles» y los «intereses de conocimiento » que la visión ingenua registra sin plantearse ningún interrogante sobre las condiciones sociales de su génesis (Bourdieu 1997, 87-8)

4. Comentario final

Urge realizar una mirada retrospectiva sobre las diferentes alternativas construidas durante las últimas décadas en América Latina y el mundo para definir nuevas teorías y prácticas en torno a la educación latinoamericana. Quizás, como lo señala B. Echeverría entrevistado por J. Sigüenza: "… la eliminación de una modernidad como modernidad del capital abre las posibilidades de un tipo de organización social y política en el cual la autonomía sea lo fundamental, porque lo que estaría reconquistándose sería justamente la capacidad del sujeto de autodeterminarse, autodefinirse, autorrealizarse" (Sigüenza 2011, 88).

Es preciso resignificar y reconstruir los roles de los diferentes actores del proceso educativo reconociendo sus potencialidades complementarias, es clave emprender acciones por un descentramiento y una revolución simbólica tan necesaria hoy para encontrar en la incertidumbre (la ausencia de mandatos heterónomos) un lugar creativo para la producción de nuevos conocimientos, nuevos sentires y nuevas subjetividades autónomas; o, por lo menos, para navegar con mayor fluidez en esto de la cotidianidad educativa y compartir con nuestros profesores y compañeros documentos que recuperen la escritura como forma de comunicación y expresión crítica y superen las relaciones necrófilas que reducen nuestras producciones a entregas inertes condenadas a una evaluación cuantitativa con escaso carácter potenciador.

Es preciso retomar las reflexiones sobre la realidad latinoamericana y el papel que la educación ha ocupado para la consolidación de esa realidad y así sentar un debate

crítico y real sobre una restructuración educativa que promueva la transformación en pro del bienestar y la justicia para todos. El camino ya está iniciado, faltan voluntades y conciencias laboriosas. Manos a la obra.

Referencias

Benjamin, Walter. 1973. *Tesis de Filosofía de la Historia*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona: Editorial Anagrama.

Freire, Paulo. 1970. *Pedagogía del Oprimido.* México: Siglo XXI.

__________ . 2004. *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz E Terra SA.
González, Beatriz. 1996. "Economías Fundacionales. Diseño del Cuerpo Ciudadano". En Beatriz González Stephan (Comp.) *Cultura y Tercer Mundo. Nuevas Identidades y Ciudadanías*, 17-47. Caracas: Editorial Nueva Sociedad.

Giroux, Henry. 1990. *Los Profesores como Intelectuales Transformativos*. Barcelona: Paidós.

Horkheimer, Max y Theodor Adorno. 1987. "Concepto de Iluminismo". En *Dialéctica del Iluminismo*, 15-59. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

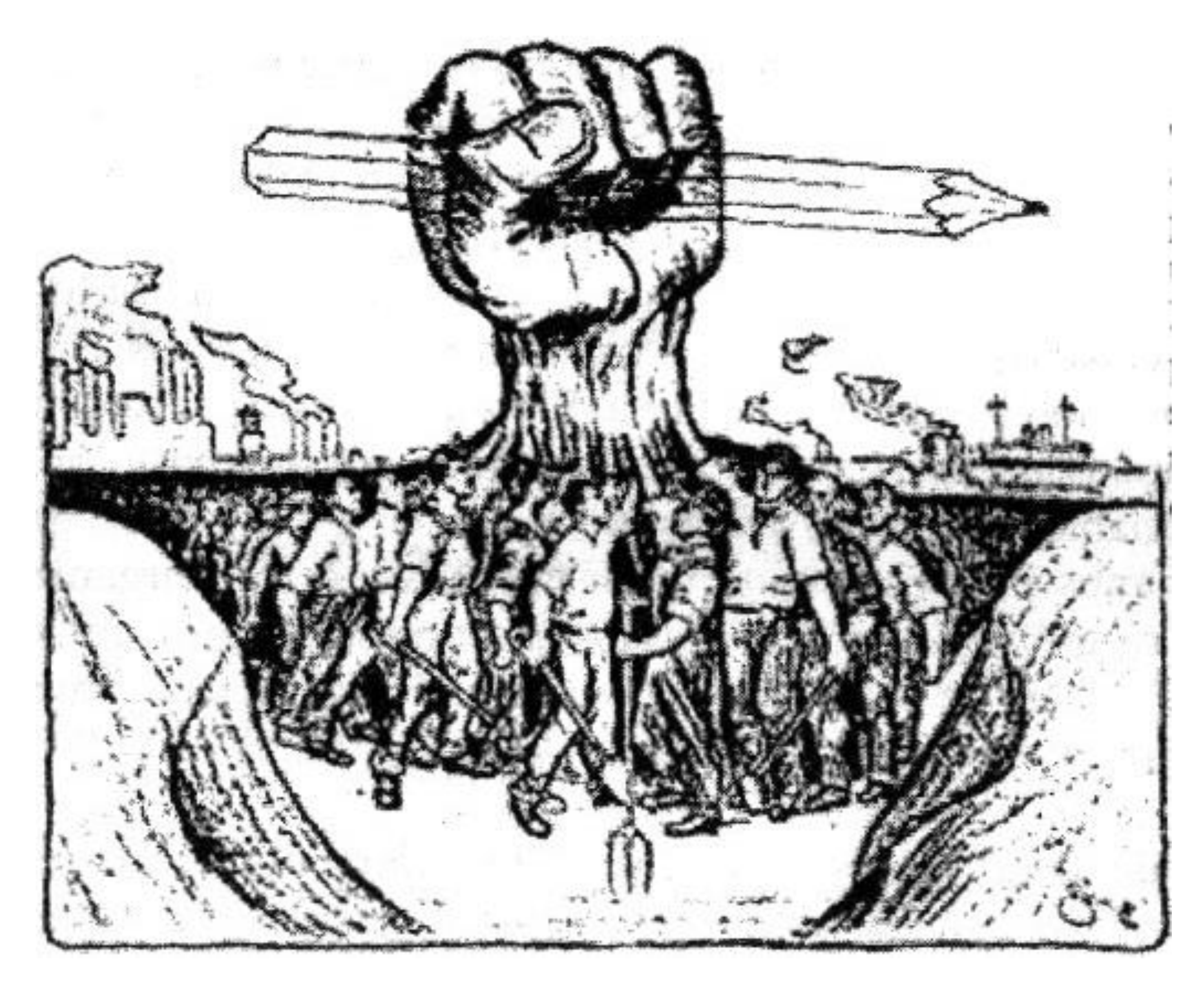
Lander, Edgardo. .2003. "Ciencias Sociales, Saberes Coloniales y Eurocéntricos". En *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires: CLACSO.

Maldonado-Torres, Nelson. 2007. "Sobre la Colonialidad del Ser: Contribuciones al Desarrollo de un Concepto". En *El Giro decolonial,* 127-67. Bogotá: Siglo del hombre Editores.

Marx, Karl. 1952. "La Mercancía". En *El Capital. Crítica de la Economía Política*, 3-47. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

_________ . 1987. "En torno a la crítica de la filosofía del derecho en Hegel". En *Escritos de Juventud*, 491-502. México: Fondo de Cultura Económica.

Sigüenza, Javier. 2011. "Modernidad, Ethos Barroco, Revolución y Autonomía. Una entrevista con el filósofo Bolívar Echeverría", *Crítica y Emancipación. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales* 5, año III: 81-9.



Recuperado de http://educadoresunesaragua.blogspot.mx/2012/09/educadores-unes-educacion-popular.html

Presencialidad y curriculum en educación de adultos: un debate necesario

Varina N. Traversa
50-65

Resumen: Dada la reciente "Propuesta de estructura curricular para la educación secundaria de jóvenes y adultos" de la pcia de Buenos Aires, se ha reabierto el debate acerca de la rama de adultos en general, el fracaso de la secundaria (si observamos los niveles de deserción y las cifras oficiales) y la presencialidad o semipresencialidad. Frente a este intento de reforma, el presente trabajo apunta a indagar qué relación hay entre la presencialidad, el curriculum y el acceso al conocimiento en la rama de adultos. Para ello analizaremos el texto de la "Propuesta" con el marco teórico seleccionado para tal fin y además, utilizando entrevistas a docentes de la rama en ejercicio, aportaremos un elemento más de análisis para el tema de la presencialidad puntualmente.

Palabras clave: educación de adultos, reformas educativas, presencialidad, curriculum, educación media.

Resumo: A recente "Proposta de estrutura curricular para o ensino médio para jovens e adultos" da Província de Buenos Aires, reabriu o debate sobre o ramo de adultos em geral, o fracasso do secundário (se olharmos para os níveis de desistência nos números oficiais) e a presencialidade ou semipresencialidade. Confrontados com esta tentativa de reforma, o presente trabalho tem como objetivo investigar qual é a relação entre a presencialidade, o currículo e acesso ao conhecimento no campo dos adultos. Vamos analisar o texto da "Proposta", com o referencial teórico escolhido para este fim e também entrevistas com professores da área, vamos trazer um elemento de análise para a questão da presencialidade.

Palavras-chave: Educação de Adultos; Reformas educativas; Presencialidade; Curriculo; Educação Média.

Abstract: Given therecent "Proposal for the Curriculum Structure of Secondary School for Young Adults and Adults" of the Buenos Aires province, a debate about the branch of adult education in general has been reopened, which includes the failure of secondary education (if dropout rate and official figures

are observed) and the presentiality or semi-presentiality. Facing this reform attempt, this paper aims to investigate the relationship between presentiality, curriculum and the access to knowledge in the branch of adult education. In order to do this, the text of the above-mentioned "Proposal" will be analyzed using the selected theoretical framework. Furthermore,an additional contribution will be made to the topic of presentialityby analyzing interviews with in-service teachers of this educational context.

Key words: adult education, educational reforms, presentiality, curriculum, secondary school

Citar este artículo

Traversa, Varina. 2014. "Presencialidad y curriculum en educación de adultos: un debate necesario", *Revista nuestrAmérica* 2 (4): 50-65.

Presentación

Soy profesor a favor de la lucha constante contra cualquier forma de discriminación, contra la dominación económica de los individuos o de las clases sociales. Soy profesor contra el orden capitalista vigente que inventó esta aberración: la miseria en la abundancia. Soy profesor contra el desengaño que me consume y me inmoviliza. Soy profesor a favor de la belleza de mi propia práctica, belleza que se pierde si no cuido del saber que debo enseñar, si no peleo por este saber…

Paulo Freire, Pedagogía de la autonomía

Dada la reciente "Propuesta de estructura curricular para la educación secundaria de jóvenes y adultos" de la pcia de Buenos Aires, se ha reabierto el debate acerca de la rama de adultos en general, el fracaso de la secundaria (si observamos los niveles de deserción y las cifras oficiales) y la presencialidad o semipresencialidad.

Frente a este intento de reforma, el presente trabajo apunta a indagar qué relación hay entre la presencialidad, el curriculum y el acceso al conocimiento en la rama de adultos. Para ello analizaremos el texto de la "Propuesta" con el marco teórico seleccionado para tal fin y además, utilizando entrevistas a docentes de la rama en ejercicio, aportaremos un elemento más de análisis para el tema de la presencialidad puntualmente.

1. ¿Qué es la educación de adultos?

Siguiendo a Silvia Brusilovsky (2006) adoptaremos la definición del concepto de educación de adultos que se enfoca en las características de la población que la compone. Educación de adultos entonces se ha convertido en un eufemismo que en realidad hace referencia a la educación escolar y no escolar de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares que no han podido alfabetizarse o terminar sus estudios secundarios.

2. Las opciones de educación media de adultos en la pcia de Buenos Aires.

En la provincia de Buenos Aires y en el nivel medio una gama de "ofertas" del sector público de gestión estatal se ofrece a quienes no han podido culminar sus estudios secundarios: los *bachilleratos de adultos* dependientes de la Dirección pcial de Educación Secundaria y de Educación Técnico Profesional, los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes de la Dirección de Educación de Adultos, los Centros Especializados de Bachilleratos para Adultos (CEBAS) dependientes de la Dirección pcial de Educación Secundaria y diversas sedes de modalidad *semipresencial* dependientes de la Dirección

de Adultos. Todas estas opciones con cursadas anuales y sujetas a los diseños curriculares que emanan de la resolución 6321/95. Finalmente existen los planes de terminalidad como los Centros de Orientación y Apoyo (COAS), Finalización de Estudios Secundarios (FinEs) y FinEs II. El caso del FINES II requiere especial atención ya que, a diferencia del FINES que nació como una alternativa de terminalidad (para aquel alumno que solo debía algunas materias pero que había cursado su secundaria), se ha convertido hoy en una secundaria paralela compitiendo desigualmente con la educación de adultos. Lo que se da es una competencia por una misma matrícula ya que el FINES II permite hacer a través de "comisiones" de materias toda la secundaria en 3 años pero en solo dos días de clase por semana. Es por ello que el curriculum se achica al reducirse el tiempo de cursada. Estos planes reducen el sentido de la escuela a un acto administrativo y se relega la escuela a una única función: la titulación, precarizando el conocimiento.

Frente a esto los bachilleratos y los CENS son los únicos que mantienen el principio de presencialidad y la identidad de "escuela" de adultos. Y hacia ellos se enfoca justamente la reciente *Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos* de la pcia de Bs As.

3. Marco político-pedagogico de estas "ofertas".

Todo proyecto político educativo forma parte de políticas públicas y en nuestro país las nuevas reglas del juego (que no se desligan de las de orden internacional) tuvieron como objetivo central reencauzar las acciones del Estado en dirección contraria a la de la etapa del Estado de bienestar. Las políticas sociales, esto es, el conjunto de funciones estatales relativas al bienestar social, materializadas en los antiguos derechos sociales reafirmados en la etapa de posguerra, fueron prácticamente abandonadas por el Estado Nacional promoviendo un modelo de políticas sociales focalizadas.

Siguiendo esta caracterización, finalizando el siglo, las nuevas demandas del capital exigieron del Estado capitalista un nuevo formato en su papel educador. Mónica Rodríguez, profesora del departamento de política educativa de la Universidad Nacional del Comahue (UNCO), afirma que

> … si bien el gobierno que asume en 2003 en Argentina, lo hace con un discurso crítico al modelo mercantilista – neoliberal anterior y promete reparar los costos sociales producidos por el mismo, en el accionar de sus políticas educativas materializa algunas concepciones que no distan de los ´90. Una vez agotados los recursos de los créditos acordados a nuestro país por los organismos internacionales en la década del ´90, el reordenamiento legal resulta necesario para la definición de nuevos programas y la gestión de nuevos créditos. Se abre así una nueva etapa en la que el gobierno impulsa una reforma de la reforma a

> partir de la sanción de nuevas leyes de educación y sus consecuentes modificaciones en la regulación del sistema (Rodriguez 2012, 81).

Dichas reformas de los ‘90 han sido estudiadas ampliamente por Silvia Grinberg (2008) en su libro “Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento”. A partir del diagnóstico del cambio social y sus consecuencias y al evaluar la ineficacia de la educación, los gobiernos han ido proponiendo la necesidad de los cambios educativos siguiendo el objetivo que ella llama “la promesa de la educación”, esa renovada promesa de realización de la humanidad. La autora afirma que asistimos a una emergente racionalidad del Estado en las sociedades de hoy denominadas de gerenciamiento donde la “gestión” (antes llamada administración) se convierte en un nuevo canto de sirenas de las Reformas Educativas. Esto implica una nueva mirada del poder que se refleja en un proceso de crecimiento de la autonomía institucional, basada en lo que se propone como ciudadanía y participación responsable, donde pareciera justamente que el poder desaparece. Es el tan mentado proceso de “descentralización” por el cual se faculta a las instituciones para decidir. ¿Y qué se le reclama a la escuela? Una buena gestión. La totalidad de problemas, desigualdades e injusticias de la vida escolar resultan ser una cuestión de mala gestión. Ahora bien, como la crisis es algo inmanente al modo de producción capitalista, el sujeto debe formarse para la contingencia y para la adaptabilidad y el cambio. En este marco, surge la idea de un “gerenciamiento del yo”, un nuevo relato formador de la autoayuda: “aprender a aprender”, “lo que vale la pena no es el conocimiento sino los caminos para acceder a él” (Grinberg 2008, 201-2). Es entonces la idea del autogerenciamiento, plasmado claramente en el planteo pedagógico-didáctico de las “competencias”.

Intentaremos ahora demostrar cómo, en este marco, las actuales reformas en torno a la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) son funcionales a este proyecto. Más precisamente analizaremos la reciente “Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos-Documento Base para la discusión y consulta” que hace referencia a una nueva estructura curricular para la Provincia de Buenos Aires.

4. ¿Un curriculum injusto?

Para pensar el curriculum en el marco de esta propuesta de reforma, seguiremos el concepto de “justicia curricular” que adopta R.W. Connell (1999) en su libro “Escuelas y justicia social”. Partiendo de la idea de justicia social él afirma que existen tres razones fundamentales que avalan la importancia de este tema para todos los implicados en el sistema educativo. Primera razón: el sistema educativo es un bien público de gran importancia y constituye una de las mayores tareas públicas. En los sistemas educativos de tipo occidental el número de personas que obtienen su beneficio va disminuyendo a medida que nos acercamos a niveles de educación superior. La procedencia social

genera desigual oportunidad de beneficiarse de los niveles superiores de la educación. En segundo lugar, el sistema educativo no es sólo un bien público muy importante hoy, sino que lo será aún más en el futuro ya que el conocimiento organizado se ha convertido en un componente muy importante en el sistema productivo. La tercera razón se refiere a *qué es educar*. Se ha descrito la enseñanza como una "empresa moral". La enseñanza y el aprendizaje, como prácticas sociales, siempre plantean cuestiones sobre propósitos y criterios para la acción, sobre la aplicación de recursos y sobre la responsabilidad y las consecuencias de la acción. Las cuestiones de la justicia en la educación se han planteado principalmente en términos del acceso a la escolarización y los títulos formales. La escolarización primaria generalizada viene coexistiendo con una oferta más selectiva de educación secundaria y superior. Fruto de esa historia fueron dos grandes cuestiones de justicia distributiva. La primera se refería a la provisión de educación primaria a toda la población. La segunda era la igualdad de oportunidades de acceso a los niveles superiores de la educación formal. Los programas de educación compensatoria y de igualdad de oportunidades están diseñados para asegurar una distribución más amplia de ese servicio. Si trasladamos esta idea a nuestro país y a la educación de adultos en particular, la proliferación y el fortalecimiento de los planes FINES tienen un claro objetivo de "distribución". Esto se plasmó legalmente en agosto de 2014 en el decreto 1263/14 que incorpora la Dirección nacional de fortalecimiento y ampliación de derechos educativos (encargada de la planificación y sistematización de los planes de terminalidad) en la órbita de la subsecretaría de Equidad y Calidad educativa.

Ahora bien, *qué* es ese servicio se discute en ámbitos totalmente separados: los foros de la teoría curricular, de los métodos de enseñanza y de la psicología del aprendizaje. Y aquí se plantea entonces una visión errónea de la justicia educativa porque la educación es un proceso social en el que el "cuanto" no se puede separar del "qué". Existe un nexo ineludible entre distribución y contenido. La relación entre el conocimiento que ofrece la escuela y la existencia de desigualdades sociales es una cuestión clave. Por esto el autor enfoca el tema de la justicia en educación juntamente con el tema del curriculum y para ello incorpora el concepto de *justicia curricular.* Tres principios constituirían un diseño de curriculum conducente a la justicia social. El primero referido a los *intereses de los menos favorecidos*, y esto sencillamente significa plantear los temas económicos desde la situación o la perspectiva de los pobres y no de los ricos, las cuestiones de género desde las mujeres, las cuestiones territoriales desde los indígenas, etc. El curriculum actual no encarna los intereses de los más favorecidos por ello la justicia requiere de uno contrahegemónico. Pero no debe convertirse tampoco en un curriculum de guetos sino que debe incluir la parte generalizable del tradicional y garantizar a todos los estudiantes el acceso a los métodos y los descubrimientos científicos. El otro principio es el de la *participación y escolarización común*. Los sistemas educativos en sus declaraciones de objetivos proclaman en general la preparación del futuro ciudadano para la participación en una democracia. Este propósito implicaría la comprensión de las culturas y los intereses de todos participantes de la misma. Por último el principio de la *producción histórica de la*

igualdad. Los efectos sociales del *curriculum* deben analizarse como la producción histórica de más o menos igualdad a lo largo del tiempo. El criterio de la justicia curricular es la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo.

Además el autor cree que actualmente hay en uso tres lógicas del curriculum, cada una de las cuales puede generalizarse en una política de justicia social:

- *La lógica de la compensación* según la cual se suministran recursos adicionales a comunidades en situación de desventaja.
- *La lógica del curriculum oposicionista* que rechaza de plano el curriculum general y cuyo principio es el de acotar un área de práctica educativa en la que se pueda desarrollar un curriculum separado que puedan controlar los desfavorecidos.
- *La lógica del curriculum contrahegemónico* que intenta generalizar el punto de vista de los desfavorecidos antes que separarlo en un enclave diferente. Sería un intento de generalizar una idea igualitaria de la buena sociedad a través del curriculum general.

Estas tres lógicas no tienen por qué excluirse mutuamente sino al contrario, un programa de justicia social en las escuelas pasaría por todas ellas de una u otra forma.

Es necesario ahora pensar estos conceptos en el actual estado de situación de la educación de adultos y preguntarnos ¿Los lineamientos político-educativos en materia de educación de adultos apuntan hacia un criterio de justicia curricular? Veamos la actual propuesta….

5. La propuesta.

La reciente *Propuesta Curricular y Organizacional para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos-Documento Base para la discusión y consulta* fue dada a conocer en el mes de septiembre del año 2013. El material de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) plantea que en la actualidad las propuestas institucionales de educación secundaria para jóvenes y adultos, presentan formatos institucionales que no parecen dar respuesta a las condiciones vitales que enfrentan los alumnos. Entre otras características se pueden mencionar las siguientes: Exigencia de cursada, asistencia y cargas horarias difíciles de sostener para quienes trabajan o tienen obligaciones familiares, Cantidad excesiva de materias simultáneas, Planes de estudio desactualizados y diversos, Escasa vinculación de la formación con el mundo del trabajo, Modalidad de enseñanza que replica el modelo de la secundaria común y no atiende a las características de la población destinataria.

Partiendo de esta escueta descripción plantea entre las definiciones comunes la "necesidad de elaborar una nueva estructura curricular diferenciada de la escuela secundaria común, con formato organizacional más flexible y menos demanda de presencialidad". Esto implica entre otras cosas "contenidos equivalentes a la secundaria común organizados en menor número de materias con la posibilidad de cuatrimestralizar y con disminución progresiva de la presencialidad para estudiantes y disminución del tiempo en horas de trabajo docente/alumno obligatorias y horas de trabajo autónomo del estudiante."Esta idea ya se afirmaba en el documento base de la Resolución CFE N° 87/09 EPJA que es parte de los "marcos federales y nacionales de referencia" que sustentan la propuesta:

> El currículum de nuestra modalidad debe propiciar la autonomía en la organización y gestión de proyectos de aprendizajes. Debe articular e integrar ofertas educativas de formación general y formación técnico-profesional. Debe estar formado por itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de los jóvenes y adultos. Debe propiciar las operaciones cognitivas para el aprendizaje autónomo.

Esencialmente la propuesta tiende a la semipresencialidad y, retomando las categorías de Connell, expresa una cierta lógica de la compensación si pensamos en que esa "comunidad en situación de desventaja" sería una gran masa de población que necesita obtener su título secundario. El "recurso adicional" sería el mismo diseño curricular flexible. El problema en este punto es que cada vez es mayor esa masa de población (jóvenes fundamentalmente) que fracasan o abandonan la escuela secundaria común y por lo tanto esa compensación se va ampliando al punto de convertirse en una política educativa generalizada (porque crece la masa de jóvenes y adultos que no finalizan los estudios) pero reducida a la compensación. Respondiendo a la pregunta que hacíamos más arriba y considerando uno de los principios que constituirían un diseño de curriculum justo, los *intereses de los menos favorecidos,* podemos afirmar que no existe en esta propuesta un criterio de justicia curricular. Si partimos de las condiciones de elaboración de esta propuesta sabemos que esta fue diseñada en el marco de las políticas educativas del actual gobierno, por un grupo de expertos que luego, a través de pseudo consultas se "bajan" a los docentes de base. Por esto hacemos nuestras las palabras de Brusilovski (2006, 90) cuando afirma que "los procesos a través de los cuales se construye e instala un nuevo plan cumplen una función política de fortalecimiento y centralización del poder." Bajo la apariencia de una democratización, de la consulta, las decisiones siguen siendo fuertemente centralizadas. Asistimos al decir de Grinberg a una época de "libertades gerenciadas".

Por otro lado, si hablamos de los "menos favorecidos" podemos observar que la propuesta mantiene el eufemismo que constituye la misma definición del concepto "educación de adultos" y no considera que dichos sujetos son parte de una clase social y que existen causas estructurales que generan su fracaso en la secundaria común. El otro principio, el de la *participación y escolarización común* en consonancia con el anterior no está presente desde el momento en que se piensa en una reducción de la carga horaria y especificación de contenidos ligados a la formación profesional. Con esto se reduce aún más la carga horaria de materias correspondientes a ciencias interpretativas que permitan historizar y contextualizar las condiciones presentes de vida. Si vinculamos este principio con el de los intereses de los menos favorecidos, que en nuestro sistema claramente son los trabajadores, no hay preponderancia en el diseño propuesto de contenidos que puedan responder a sus intereses, es decir un curriculum que promueva "la revisión crítica de las condiciones objetivas y subjetivas que favorecen el sometimiento" (Brusilovsky 2006, 82). Más bien reina la lógica de la adaptabilidad y la flexibilización tan características del ámbito laboral de nuestros días y esto puede verse como una forma de hacer funcional el sistema de educación a las demandas del mercado. La propuesta sigue los lineamientos de una política más general en materia de política educativa de asignarle a la escuela un nuevo rol que en el caso de la rama que incluye a los adultos se acerca cada vez más a una finalidad única: la titulación. Se trata entonces de una acreditación formal que no garantiza la igualdad en la distribución, construcción y socialización del conocimiento. Acá volvemos a reeditar aquella interpretación que la citada investigadora hacía a título de hipótesis:

> … se trata de construir un sistema educativo segmentado que forme un reducido sector de la población con capacidades para ocupar los cargos para los escasos puestos estables que requieren alto nivel de calificación-los correspondientes a la "sociedad de conocimiento"- y reservar el resto del sistema para satisfacer la creciente demanda de educación de quienes quedarán sometidos a condiciones de precariedad laboral. (2006, 91-2)

El último principio, el de la producción histórica de la igualdad nos lleva a pensar en el lugar que ocupan los menos favorecidos en una sociedad de clases como la nuestra y el lugar que se le da al conocimiento en la propuesta curricular analizada. Teniendo en cuenta el tipo de conocimiento que se privilegia está claro que no se piensa en una estrategia educativa para producir más igualdad. Más bien se observa una tendencia a agrandar aún más la brecha entre los que serán parte de esa "sociedad del conocimiento" y los que solo podrán acceder a conocimientos precarios.

6. La presencialidad: un desafío, una necesidad.

Mencionábamos más arriba que la propuesta abona una tendencia a reducir la presencialidad, apoyándose en la creciente autonomía de los alumnos. Por el contrario, sostendremos la defensa de la presencialidad desde la perspectiva del pedagogo brasilero Paulo Freire quien afirma que el docente "va creando" la autonomía de los alumnos, es decir que esta se aprende, se va adquiriendo. Sin negar la importancia de brindar herramientas para el aprendizaje autónomo, entendemos que esta "autonomía" de la propuesta, difícilmente pueda ser una capacidad previa de un alumnado que justamente ha fracasado en la escuela secundaria y que esta reforma viene a "promover gradualmente". Más bien debe leerse en ella esa idea del "autogerenciamiento, o gerenciamiento del yo" que mencionábamos arriba.

En cuanto a la presencialidad, es decir, a todo lo que implica el aquí y ahora del aula, Freire (1998, 94) afirma que "el espacio pedagógico es un texto para ser constantemente leído, interpretado, escrito y reescrito". Para la educación "liberadora" la presencia del profesor es una presencia política en sí misma. Freire (1998, 99-100) lo plantea en primera persona:

> En cuanto presencia no puedo ser una omisión sino un sujeto de opciones. Debo revelar a los alumnos mi capacidad de analizar, de comparar, de evaluar, de decidir, de optar, de romper. Mi capacidad de hacer justicia, de no faltar a la verdad. Mi testimonio tiene que ser, por eso mismo ético.
>
> Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi testimonio ético al enseñarlos. Es la decencia con que lo hago. Es la preparación científica revelada sin arrogancia, al contrario, con humildad. Es el respeto nunca negado al educando, a su saber "hecho de experiencia" que busco superar junto con él. Tan importante como la enseñanza de los contenidos es mi coherencia en el salón de clase. La coherencia entre lo que digo, lo que escribo y lo que hago.

Si pensamos entonces en una educación de adultos que tienda a la politización del sujeto cognoscente, es decir, a desarrollar la capacidad de comprender cuál es el lugar de los oprimidos en el sistema, apropiándose de un bagaje de contenidos amplios y diversos, y compartiendo y confrontando con el profesor en el aquí y ahora del aula, el "aula" con carácter presencial sigue siendo el espacio privilegiado para la apropiación de estos conocimientos.

7. La voz de los docentes

Esta visión freireana está presente en el imaginario de muchos docentes de adultos. Valga como ejemplo la opinión de dos docentes que aunque se ubicarían, considerando la tipología presentada por Silvia Brusilovsky y Maria Eugenia Cabrera, en orientaciones del trabajo escolar diferentes, tienen una visión similar de la presencialidad.

La primera docente, que se ubica en el compromiso con el desarrollo de la conciencia crítica, rescata la presencialidad:

> Quien se siente alumno, es alumno, vive su proceso como alumno, en estos niveles (primario, secundario) no puede estar en su casa, solo, porque eso no es Educación: llenar un cuadernillo, leer y contestar preguntas: eso no es formarse, ya lo dije antes el debate, escuchar, expresarse, opinar, preguntar, decir un disparate, reírse juntos, ver como entre todos arman algo que la profe fue escribiendo en el pizarrón, hasta aprender a estar con otros, saludar, agradecer, pedir, compartir, saber qué les pasa a los otros, que también les cuesta tal lectura, no entienden algo. Porque si no puede pasar que crean que no "sirven para estudiar", que son "burros", que la escuela no es para ellos, esto es común aún en la presencialidad, pero si el docente quiere, se puede trabajar para desarmar esta idea. Por otro lado se argumenta lo de la autonomía: Nadie que no aprendió a ser autónomo puede serlo, el logro de la autonomía en el estudio es un proceso lento y trabajoso.

También otra docente, perfilada en el compromiso con el conocimiento escolar, opina acerca de la posibilidad de que los alumnos aprendan en un régimen semipresencial:

> No creo…ellos mismos rescatan la importancia de la asistencia a clase, de interactuar constantemente con compañeros y docentes. Nunca trabajé en la modalidad semipresencial, solamente fui parte del proyecto FinEs II en el cual los encuentros eran 2 hs semanales en un solo cuatrimestre. La verdad que la cursada se hizo muy corta, quedaron varias cosas en el tintero. Los tiempos de los alumnos no son los mismos y se complicó bastante.

Observamos entonces que estos los docentes se paran en la defensa de la presencialidad desde diversos argumentos, ya sea por la concepción de autonomía como algo “enseñable” y no adquirido de un día para el otro o desde la convicción de que la “clase” y el formato escuela, son fundamentales para la construcción colectiva de conocimiento.

8. Conclusiones

Lo que se desprende del análisis de esta propuesta refuerza la idea de considerar que se siguen los lineamientos de una política más general en materia de política educativa de asignarle a la escuela un nuevo rol que en el caso de la rama que incluye a los adultos se acerca cada vez más a una finalidad única: la titulación. Se trata entonces de una acreditación formal que no garantiza la igualdad en la distribución, construcción y socialización del conocimiento y evidencia una política de compensación más cercana al gerenciamiento que a una perspectiva de educación liberadora.

Una reforma que busca compensar las desigualdades profundas que genera el capitalismo, precarizando cada vez más el conocimiento al que podrán acceder hoy los sectores más desfavorecidos.

En este marco de intentar flexibilizar aún más las ofertas de educación de adultos nos seguimos parando en la defensa de la presencialidad, privilegiando el aula y la escuela como espacio de construcción colectiva del conocimiento y entendiendo el proceso de enseñanza aprendizaje como un fenómeno claramente político.

Referencias

Brusilovsky, Silvia. 2006. *Educación escolar de adultos. Una identidad en construcción*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Conell, Raewyn W. 1999. *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Freire, Paulo. 1998. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* España: Siglo XXI.

Grinberg, Silvia. 2008. *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Rodriguez, Mónica. 2012. "La construcción de la 'gobernabilidad democrática' o cómo educar el consenso a través de la educación de jóvenes y adultos: el caso de Río Negro". En Jessica Visotsky y Gustavo Junge (Comps.) I*nventamos o erramos, educación popular y lucha de clases*, 81-101.Neuquén: EDUCO.

Anexo
Entrevistas

¿Te resulta útil o interesante el curriculum prescriptivo?

-Seguramente vos armas tu propio "curriculum oculto" ¿qué privilegias allí?

1- -Más allá de los contenidos específicos ¿qué rescatas o crees importante de tu práctica docente?
2- ¿Podrían tus alumnos aprender lo mismo con vos en un régimen semipresencial?
3- Teniendo en cuenta que no es lo mismo capacitar que educar, esta escuela de hoy ¿capacita en algo? ¿educa?¿para qué

Docente 1:

1. Yo no lo considero ni muy útil, ni muy interesante…es más bien orientador. De todos modos uno siempre debe adaptarlo al grupo. En el caso de adultos, no sólo hay variables sociales, culturales, sino mucha heterogeneidad en las edades.
2. Privilegio las debilidades y fortalezas del grupo con el que me toca trabajar. Insisto en aquellos contenidos significativos y útiles para las metas que tienen planteadas ese grupo en particular.
3. La posibilidad de serles útil, de brindarles herramientas y entusiasmo para que puedan seguir estudiando.
4. No creo…ellos mismos rescatan la importancia de la asistencia a clase, de interactuar constantemente con compañeros y docentes. Nunca trabajé en la modalidad semipresencial, solamente fui parte del proyecto Fin Es II en el cual los encuentros eran 2 hs semanales en un solo cuatrimestre. La verdad que la cursada se hizo muy corta, quedaron varias cosas en el tintero. Los tiempos de los alumnos no son los mismos y se complicó bastante.
5. La escuela capacita, siempre que el docente esté dispuesto a brindar todos sus conocimientos y que el alumno esté predispuesto a recibirlos. No se puede generalizar, hay alumnos deseosos de incorporar conocimiento y otros que sólo asisten por cumplir un deseo a sus padres. Así como también hay docentes que ya sea por la preparación, la falta de experiencia o le agobio que se vive desde lo social, no puede brindar todas las herramientas necesarias para que ese adulto haga un uso verdadero de las mismas. En el caso de la educación para adultos, muchas veces nos encontramos con personas que han leído mucho, que tienen la experiencia de la vida misma, y el rol del docente no es más que generar esa curiosidad o interés para que el adulto se involucre en lo que se le está enseñando. La idea es brindarle estrategias para abordar aquello que seguramente ya ha experimentado.

Docente 2

1- El curriculum no ha tenido modificaciones de ningun tipo en 17 años(los que trabajo en el Cens), por lo que no es ni útil ni interesante, los cambios se han dado a partir de directivas emanadas de inspectores, criterios de directivos y decisiones de los docentes, lo que ha dado a la educación de adultos cierta anarquía, dispersión, confusión y atraso. Claramente hubo falta de interés en la Educación de adultos, falta de análisis, de debate, de políticas educativas mirando una nueva realidad, marcada por el cambio de perfil del alumno que allí asiste.

2- Las materias son Historia y Geografía y Relaciones Humanas: en lo que hago hincapié es en las Ideas, la Ideología que luego se expresa en acciones: antes, ahora y siempre, además los hechos se copian, memorizan, se enumeran, pero si lo que pasó o lo que pasa se mira y reflexiona a partir de lo que alguien piensa o pensó es más profundo, productivo porque lo que puede salir es lo que los alumnos piensan sobre lo que pasa, que es lo que Nos pasa. El mundo de las ideas, puede ser más difícil, porque obliga al análisis, a pensar, que es más trabajoso que repetir hechos, o también resulta más difícil que se animen a opinar, que les cueste la lectura, que tiendan a repetir sin haber analizado, pero a veces resulta que mirando la historia argentina del siglo XIX, terminamos opinando sobre economía actual, dictadura, etc.

3- Rescato el interés en que quien pasa por la escuela se lleve mucho más que un certificado, las buenas intenciones y el esfuerzo para incidir en los alumnos en la necesidad de apropiarse del saber, de todos los saberes: saber científico, saber decir, saber escuchar, tomar conciencia. Obviamente con buenas intenciones no alcanzan, la práctica siempre debe ser controlada, revisada, mejorada, tengo muchos defectos como docente(bueno tengo muchos defectos: también como docente)

4- Quien se siente alumno, es alumno, vive su proceso como alumno, en estos niveles(primario, secundario) no puede estar en su casa, solo, porque eso no es Educación: llenar un cuadernillo, leer y contestar preguntas: eso no es formarse, ya lo dije antes el debate, escuchar, expresarse, opinar, preguntar, decir un disparate, reírse juntos, ver como entre todos arman algo que la profe fue escribiendo en el pizarrón, hasta aprender a estar con otros, saludar, agradecer, pedir, compartir, saber qué les pasa a los otros, que también les cuesta tal lectura, no entienden algo. Porque si no puede pasar que crean que no "sirven para estudiar", que son "burros", que la escuela no es para ellos, esto es común aún en la presencialidad, pero si el docente quiere, se puede trabajar para desarmar esta idea.

   Por otro lado se argumenta lo de la autonomía: Nadie que no aprendió a ser autónomo puede serlo, el logro de la autonomía en el estudio es un proceso lento y trabajoso.

5- La escuela de hoy no capacita en nada: el mundo del trabajo es sumamente competitivo y a nosotros nos dicen en todas las modalidades que si los alumnos no leen o no escriben bien no importa, que si no entiende consignas les demos algo más fácil, etc., etc., menos para ejercer el derecho a la ciudadanía, si lo que instala es que la culpa de nuestros males es Nuestra, menos en la formación integral de la persona,

desarrollo de la capacidad de pensamiento y concientización, que es Educar, según mi opinión.

Docente 3

1- Mi experiencia (soy bastante nueva en la rama) con el curriculum fue de desorientación…por empezar no encontraba diseños, encontré uno que me parecía viejo y resultó ser el que está vigente! Para mi área Lengua y Literatura, creo que no sirve tiene un formato y contenidos que ya no se plantean, separando por ejemplo, "lengua oral de lengua escrita". Bueno en definitiva, terminé haciendo lo mismo que hago en secundaria común pero adaptando, acortando un poco.

2- Privilegio la Literatura más que el enfoque lingüístico, privilegio que "lean literatura en principio y que reflexionen sobre temáticas que se disparan de los textos. En cuanto a la Lengua enfoco la reflexión del lenguaje en función del uso y trato de que puedan expresarse por escrito mínimamente. También valoro que sean capaces de perder el miedo y leer en voz alta.

3- Rescato mi apertura o audacia para salirme del curriculum oficial y poder plantear textos o temas que los sorprendan, que los obliguen a confrontar conmigo si es necesario. Por ejemplo, me ocurrió una vez que arranqué un año con un texto que hablaba sobre Jorge Julio López y ese mismo día que los alumnos se presentan me encuentro con que tenía un alumno conscripto voluntario del ejército. Desde el inicio planteé la diversidad de miradas, la posibilidad de debatir y mi posición ideológica y estuvo bueno. No profundizamos enteramente en dicho tema: represión, dictadura, etc. Porque después seguí con otros textos pero creo que sirvió como ejercicio de oralidad y debate. Otra vez también tuve una discusión con un alumno porque yo daba "Operación masacre" de Rodolfo Walsh pero bueno pude fundamentar la elección y le propuse que acercara sus propuestas de lecturas, cosa que nunca hizo.

Otra cosa que rescato es mi profundo respeto y cariño hacia los alumnos que tengo y mi compromiso con la educación de los sectores populares, los "oprimidos" diría Freire.

4- Por estas experiencias que relataba arriba, digo… todo lo que se da en el espacio aula real (ni virtual ni semipresencial) es único, inmediato, se va haciendo con la presencia y la participación de todos. Yo podría plantear trabajos interesantes para que el alumno los haga solo pero eventualmente, en un marco de presencialidad, en el cual yo conozca a mis alumnos, vaya descubriendo sus dificultades para hablar, para escribir y allí orientar, buscar estrategias para que superen taras y se animen a expresarse. También pensemos en la comunicación, todo lo que se denomina "paralingüístico" es importante para el aprendizaje.

Vuelvo a insistir la presencia es fundamental, desde mi área por lo menos es así.

6- Capacitar lo asocio con "trabajo" y en eso no sé si la escuela tiene que hacerlo, me refiero a la secundaria de adultos. Creo más en una educación de formación general, más científico humanística. Viviendo en un país capitalista como el nuestro todo lo que suene a capacitar me suena a demandas del mercado. Respecto a sí "educa" y bueno

es complejo, hay una crisis generalizada de la secundaria común que se traslada a las de adultos: fracaso escolar, deserción. Las causas para mí son sociales, político, económicas y veo una gran crisis centrada en el "conocimiento" cada vez más grande veo esa brecha entre los que pueden aprender, acceder al conocimiento y los que no. Muchas políticas de contención, inclusión, pero cada vez menos conocimientos para los marginados, los pobres.



Mural elaborado durante El I Seminario Internacional Paulo Freire, Argentina, 2013
Recuperado de
https://sumithaonline.files.wordpress.com/2013/10/1238900_10201554150991335_608676370_n.jpg

As Mandalas de Saberes e a Didática Intercultural

Sueli de Lima Moreira
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
67-79

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar reflexiones sobre una didáctica intercultural, la "Mandala de Saberes" que viene favoreciendo el diálogo entre los saberes académicos y los saberes populares en Brasil. Las contribuciones aquí presentadas surgen de mi práctica como investigadora y profesora en universidades colaborando con una organización social, la Casa de Arte Educar (CAE), que hace 16 años actúa en favelas cariocas promoviendo acciones de educación. A partir de esta investigación sobre las relaciones que los estudiantes de medios populares desarrollan con el saber escolar se han formulado prácticas pedagógicas que buscan valorar la diversidad cultural brasilera. Así, creamos la "Mandala de Saberes" en 2006, una práctica pedagógica que, como Charlot (2000) propone una "lectura positiva" oponiéndose a la teoría del déficit sociocultural.

Palabras clave: escuela, cultura, relación de saberes, educación

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar reflexões sobre uma didática intercultural a "Mandala de Saberes" que vem favorecendo o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares no Brasil. As contribuições aqui apresentadas surgiram de minha prática como pesquisadora e professora em universidades colaborando com uma organização social, a Casa da Arte de Educar (CAE), que há 16 anos atua em favelas cariocas promovendo ações de educação. A partir da investigação das relações que os estudantes de meios populares desenvolvem com o saber escolar formulou-se práticas pedagógicas que buscam valorizar a diversidade cultural brasileira. Assim, criamos a "Mandala dos Saberes", em 2006, uma prática pedagógica que, como Charlot (2000), propõe uma "leitura positiva", opondo-se à teoria da deficiência sociocultural.

Palavras-chave: escola, cultura, relação de saberes, educação.

Abstract: The purpose of this paper is to present some reflections about the intercultural didactics named "Mandala de Saberes", which favors the dialog between the academic knowledge and the popular knowledge in Brazil. The contributions presented here are the result of my practicum as a university professor and researcher working with the social organization "La Casa del Arte Educar" (CAE), which has promoted educational actions in carioca favelas for 16 years. From the research on the relationships that students of popular media develop with school knowledge, some pedagogical practices that value the Brazilian cultural diversity have been formulated. This is how "Mandala de Saberes" was created in 2006, a pedagogical practice that, as Charlot (2000) proposes,is a "positive view" opposed to the theory of sociocultural deficit.

Key words: school, culture, knowledge relationship education

Citar este artículo

Lima Moreira, Sueli de. 2014. "As Mandalas de Saberes e a Didática Intercultural", *Revista nuestrAmérica* 2 (4): 67-79

36

> [...] *De fato esses educandos são outros. Até que enfim chegam os Outros que nunca chegaram... se sua entrada física é um avanço, entretanto está deixando exposto que precisamos reconhecê-los como Outros. Logo precisamos de outro sistema, outros ordenamentos, outras didáticas, até outra formação profissional.* (Arroyo 2011, 226)

As contribuições que apresento foram estruturadas a partir da minha prática como pesquisadora e professora em universidades[37][38]contribuindo com uma organização social, a Casa da Arte de Educar (CAE), que atua com educação há 16 anos em favelas cariocas e no Brasil, nas áreas de Educação e Direitos Humanos.

A Casa da Arte de Educar (CAE) nasceu da reunião de educadores de duas favelas cariocas — Mangueira e Macacos — com profissionais das áreas de educação, tendo como missão promover ações de educação e cultura capazes de contribuir para a qualificação das políticas públicas de educação, cultura e direitos humanos. Através de uma educação de qualidade, construída em parceria com famílias, escolas, lideranças comunitárias, órgãos públicos e empresas privadas, a CAE busca promover o desenvolvimento integral do estudante, colaborando para o fortalecimento dos direitos de crianças e adolescentes.

A educação, como nos ensinou Paulo Freire (2006), é um lugar de conflito, onde o diálogo precisa ser conquistado. O trabalho que apresento vem buscando colaborar para a conquista das condições capazes de promover este diálogo, principalmente entre as experiências populares, geralmente expressas nas vozes de estudantes, assim como no saber escolar, expressos nos currículos e nas práticas docentes. Na Universidade onde atuo formando professores, observo que é um desafio preparar professores para que ampliem suas condições de escuta e troca com seus estudantes nas escolas a partir de uma revisão do conceito de cultura.

Concluí recentemente a minha pesquisa de doutorado investigando as relações que estudantes de meios populares desenvolvem com o saber escolar e, na CAE, temos

---

[36] Professora Adjunta Faculdade de Formação de Professores / Universidade Estadual do Rio de Janeiro
[37]Defendi, no final de 2014, minha tese de doutorado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Atualmente sou professora e pesquisadora da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ).

investido na formulação de práticas pedagógicas capazes de favorecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares. A experiência acumulada nesses anos permitiu-me desenvolver para o Ministério da Educação a proposta pedagógica para a Educação Integral no Programa Mais Educação (MEC 2009) e para a Educação de Jovens e Adultos (MEC; CASA da Arte de Educar 2012). Ambas foram construídas em diálogo direto com os estudantes, buscando relações entre seus saberes e os desafios pedagógicos dos professores. Nestes últimos anos, tenho trabalhado intensamente em ações de pesquisa e de formação docente, desenvolvidas em parcerias com os Ministérios da Educação e da Cultura, voltadas para a construção da articulação entre a escola e a comunidade.

O que tenho aprendido no desenvolvimento destas pesquisas? Em primeiro lugar, que esses estudantes, ainda rotulados como sem saber, são possuidores de outros saberes, de saberes que a escola desconhece e que, talvez por isso, desafiam os professores a reconhecê-los e a construírem práticas que os incluam. Os professores têm demonstrado muita dificuldade no diálogo com saberes não instituídos, os saberes do cotidiano e, muitas vezes, entendem cultura como sinônimo da cultura letrada, escolar. Os estudantes de meios populares são rotulados de "carentes". Eu me pergunto sempre, carentes de quê? Quando tenho a oportunidade de questionar o interlocutor, respondem "de cultura, de valores". Nunca escuto que seriam carentes de direitos ou de condições materiais. A escola não pode se tornar um espaço público enquanto for incapaz de superar esses estereótipos que habitam suas práticas.

O que percebo, em contrapartida, é que quando valorizamos as vozes de estudantes, nossas práticas docentes ganham chão, substância, acessam o contraditório campo da educação e da vida que pulsa nas escolas. Desse modo, caminhamos para uma compreensão da escola como redes epistemológicas estruturadas através de relações de saberes, o que nos permite compreender os estudantes como sujeitos sociais, portadores de saberes, o que é diferente de pensarmos que sejam carentes de cultura. Nesta perspectiva, em 2006, criamos as" Mandalas de Saberes", uma prática pedagógica que busca valorizar as trocas entre os professores e os estudantes, formulando um horizonte ampliado para a escola que, no meu entender, é um desafio para a educação brasileira.

Para que o processo de ensino e aprendizagem se constitua, a didática precisa ser capaz de criar condições para a curiosidade, a investigação, a criatividade e tantas outras experiências que constituem o ato de estudar. Como seria possível, para a didática, fazer isso sem dialogar com os saberes dos estudantes?

1. A escola e a construção de sentido no aprender.

A partir da minha perspectiva profissional, encontro nas pesquisas de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006, 2009), que estuda a relação de estudantes com o saber, a formulação que fundamenta muitas de minhas indagações. Para Charlot (2009), entrar na escola é algo mais complexo do que estar matriculado, possui também uma dimensão subjetiva, pois entrar na escola é participar de uma relação com o saber capaz de contribuir para a construção de sentido para a existência daquele jovem. "*Não basta abrir as portas da instituição, também é preciso entregar as chaves aos jovens de meios populares*" (Charlot 2009). Suas contribuições são muito significativas, pois foram formuladas a partir do diálogo com estudantes de meios populares e falam de uma relação com o saber estruturada em categorias que nos desafiam, como o fracasso escolar e a leitura positiva.

A pesquisa desenvolvida por Charlot (2009) mostra que a escola é considerada importante por mais de 50% dos jovens entrevistados, mas eles não se sentem mobilizados por ela. Ou seja, não vivenciam sua importância, não a reconhecem como espaço de aprendizagem. A escola não tem transformado suas vidas, seu valor situa-se em uma dimensão institucional, relacionada à aquisição de diploma, afirma o pesquisador. Esta aparente incongruência na relação do jovem com a escola se dá porque "*é preciso que o próprio saber (a formação, a cultura) surja enquanto chave do futuro desejáve*l" (Charlot 2009).

> "*Muitas coisas que não servem para nada, que não são muito interessantes, mas que contam muito: este é, efetivamente, o problema com o qual os jovens se veem confrontados.*" (Charlot 2009, 79).

Para os estudantes entrevistados por Charlot (2009), aprendizagem significa menos "apropriar-se de um capital (ainda que cultural) do que tornar-se capaz". Ou seja, eles afirmam que a aprendizagem precisa encontrar sentido em um fazer, precisa responder às atividades que os desafiam, mais do que apresentar-lhes conteúdos de saber. Desse modo, as escolas não fazem sentido para as aprendizagens que os jovens precisam adquirir para viver, por isso não lhes interessa. Tal desinteresse é responsável por mantê-los distantes da escola.

Estudantes não identificam naquilo que aprendem na escola material que os auxilie na construção do sentido de suas existências. O que lá se aprende é entendido como transferência intelectual de conteúdos, memorização crua, atividade passiva por parte de quem aprende, que não tem, ou tem pouca relação com a sua realidade, com a sua vida.

Em relação a esse contexto, Charlot (2000) propõe a "leitura positiva", opondo-se à teoria da deficiência sociocultural — leitura hegemônica do mundo, em muito fundamentada

na visão eurocêntrica dos fenômenos sociais. A leitura positiva, baseada no diálogo, se fundamenta no prestar atenção ao que as pessoas "fazem, conseguem, têm e são", para usar os verbos de Charlot. Corresponde a um ir além de reconhecer que aquele estudante tem determinadas dificuldades acadêmicas, para compreendê-lo na sua complexidade. Nesta perspectiva, a "leitura positiva" está intrinsecamente relacionada a uma postura epistemológica e metódica, que busca interpretar a diferença, que é lida como falta, como deficiência.

> Em toda essa abordagem epistemológica e metódica está em debate a própria definição do dominado. Raciocinar em termos de carências é pensá-lo como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito realizado e vê e trata o dominado como objeto. (Charlot 2000, 30).

A leitura positiva fornece as bases de uma leitura plural para o mundo. Compreende o estudante não como um objeto incompleto, mas como um sujeito que possui uma história que interpreta, resiste e busca interferir no mundo no qual vive. Praticar esta leitura é exercer uma postura horizontal e dialógica com o outro, pois esta relação se constrói através de uma sociologia do sujeito, através do reconhecimento da autonomia do outro, bem como de suas condições como um ser social e subjetivo simultaneamente.

As ideias de Charlot vão ao encontro das de Souza Santos (2007), para quem o conceito de incompletude também ganha destaque quando aborda as relações sociais com o saber. Souza Santos trabalha com a ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e de que a diversidade epistemológica ainda está para ser construída. Nesta perspectiva, o conhecimento é interconhecimento e se desenvolve através do diálogo expresso nas continuidades, simultaneidades ou possíveis atravessamentos entre saberes. O desafio é superar o isolamento, através do que valoriza e nomeia de copresença. Copresença significa aprender com o outro, sem esquecermos de nós mesmos. "Na ecologia de saberes, a busca pela credibilidade de conhecimentos não científicos não significa o descrédito do pensamento científico (...) mas explorar a pluralidade do pensamento científico" (Souza Santos 2007, 87). Diante deste contexto teórico, podemos afirmar que mobilizar estudantes para o saber desenvolvido nas escolas nos desafia a elaborar práticas solidárias e participativas com diversos sujeitos e saberes sociais, o que significa reconhecer que a educação não se realiza exclusivamente na escola.

O segundo aspecto que quero destacar na obra de Charlot: aceitar pensar o fracasso corresponde a pensar o estudante com referência à sua posição na escola, posição que o coloca como aprendiz, em uma posição desigual no espaço escolar, onde subsistem regras e conhecimentos que são específicos da escola. Entretanto, se compreendermos o estudante na sua relação com o seu mundo, criaremos condições para superarmos a ideia de fracasso escolar, pensando o estudante como um sujeito para além do ambiente escolar, em relação a um contexto e à sociedade. O estudante, na perspectiva de sujeito,

está em relação com outros homens interagindo com eles, aprendendo a singularizar-se e a socializar-se, em um movimento que tanto nos faz únicos, como nos torna membros de um mundo a que queremos "dar forma".

A contribuição de Charlot nos permite rever a noção de fracasso escolar não como um "fato", mas como uma construção teórica, certa maneira de interpretar a relação estudante-saber-escola. "A expressão 'fracasso escolar' é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por esta razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social" (Charlot 2000, 13). A utilização desse termo e sua recorrência nos discursos da área educacional nos remetem a determinada noção de eficácia, comum ao campo da educação. É verdade, admite, que os fenômenos designados como "fracasso escolar" realmente existam, no entanto, Charlot questiona este termo. Para ele, "o fracasso escolar não existe, o que existe são alunos em situação de fracasso" (Charlot 2000, 16). Sua afirmação é de que é preciso definir ao certo o que corresponde a esse fenômeno para poder compreendê-lo. Não nega a existência de estudantes que não "acompanham" os cursos, que não acessam os saberes que supostamente deveriam adquirir, mas o que nos mostra é que esse "fracasso" possui uma história, uma conduta, tanto de professores, de famílias como de estudantes, e são essas histórias e seus respectivos sujeitos que precisam ser estudados, trata-se de um problema contextualizado. O estudante vive uma experiência com a aprendizagem escolar que interpreta e, conforme o sentido conferido a essa situação, age e reage de maneira diferente, o que corresponde a pensarmos o estudante do ponto de vista da diversa experiência social que possui.

> Por que estudarmos a relação dos alunos com o saber e não o fracasso escolar, visto ser ele que nos interessa diretamente? Por que não existe o 'fracasso escolar'. É verdade que os fenômenos designados sob esta denominação são mesmo reais. Mas não existe um objeto 'fracasso escolar' analisável como tal (Charlot 2000, 16).

As escolas estão desafiadas a existir como espaço de aprendizagem e de expressão das culturas, onde as ciências respondem a demandas locais, contextualizando sucessivamente a ciência na direção de sua revisão. Por essa perspectiva, compreendo que uma escola que trabalhe nessa direção estrutura-se através de uma visão de educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma escola para a negociação cultural e que enfrente os desafios da assimetria, avançando na direção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas.

> Esta perspectiva ainda está em gestação de forma muito tímida e frágil, e os desafios para processos educativos são muitos, mas acredito que é possível caminhar nesta direção, fazendo do diálogo intercultural um eixo fundamental

> para reinventarmos a escola e construir permanentemente saberes, valores e práticas compartilhadas pelos diferentes grupos socioculturais presentes numa sociedade determinada (Candau 2009, 60)

As práticas escolares são ações políticas, sociais, históricas e, portanto, coletivas. Se atualmente a escola está desafiada a enfrentar as relações com a cultura, esse enfrentamento não é com algo externo a ela. Na mesma medida em que estudantes estão presentes em salas de aula, suas culturas também estão.

Se compreendemos a escola como espaço público onde se cruzam culturas e se desenvolvem relações de saberes, podemos pensar a atuação do professor para além de mero transmissor de conhecimento e superar o modelo de racionalidade técnica para lhe assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional.

A sociologia da educação, especialmente, já nos provou que há relação direta entre a origem social e o desempenho formal do estudante, o que não significa afirmar que todas as crianças de camadas populares tenham rendimento inferior aos das classes mais favorecidas. Essa constatação nos sugere a necessidade de investigaràs relações entre estudantes de meios populares e o saber escolar, suas narrativas de aprendizagem e contribuições para as práticas pedagógicas das quais participam.

Poderíamos afirmar que existe um conhecimento certo e outro errado para o trabalho na escola? E se a escola acolhesse os conhecimentos trazidos pelos alunos – principalmente os das classes populares – não seria a escola um local bem mais rico? Garcia e Moreira (2006) nos lembram quea luta pela sobrevivência vivida pelas classes populares expressa condições epistemológicas diversas, capazes de trazer riqueza à tarefa escolar de socializar e produzir conhecimentos.

Garcia e Moreira (2006) afirmam que, desde Comenius, "ensinar tudo a todos" é possibilitar que todos se posicionem nesse "tudo". Dessa forma, abordar o problema do conhecimento, das relações entre didática, os jovens e o saber, corresponde a buscar pensar os caminhos para fazer da escola um espaço importante para seus estudantes. Como? De modo a transformá-lo num espaço em que possam atuar, interagir, criar e rever as formas que o mundo pode assumir. O conhecimento escolar não precisa ser compreendido como aquele que está dentro da escola, expresso em uma ideia de ciência imutável, mas sim como um conhecimento que recebe impulsos de outras direções e pode ser atravessado por outros paradigmas, respondendo assim aos desafios contemporâneos de uma sociedade plural.

As "Mandalas de Saberes", são instrumentos pedagógicos que buscam contribuir para que possamos desenvolver novas relações dentro das salas de aula.Relações fundadas em interações criativas, por meio da qual a cultura seja sempre um espaço de debate e de

reconstrução, e não um assunto para especialistas, estaremos criando condições para que o saber fique disponível de forma significativa tanto para estudantes quanto para professores.

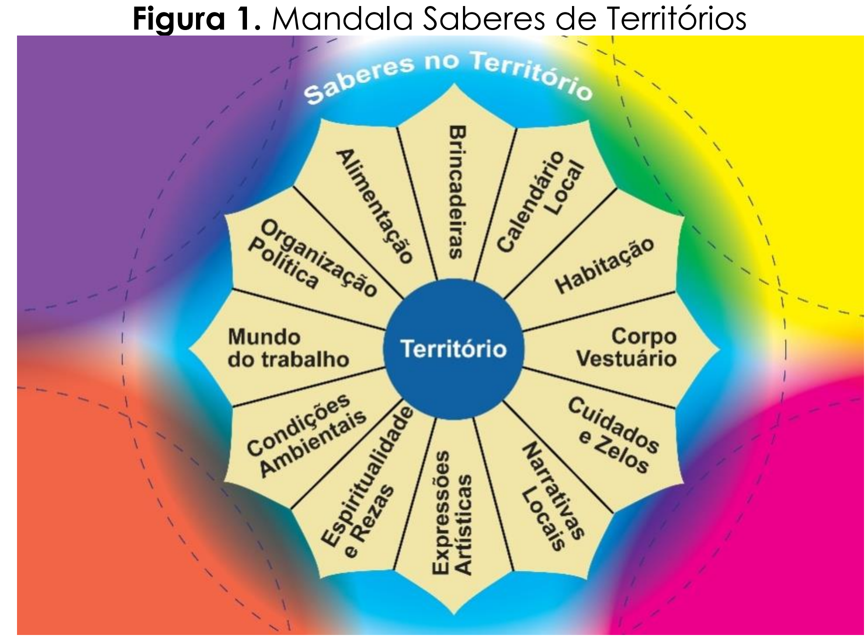
A cultura escolar não é uma imposição histórica, mas uma "aventura", um processo carregado de incertezas, que exige o interesse pela descoberta, pela dúvida, pela revisão do estabelecido. Os intercâmbios entre as pessoas e o mundo e entre elas mesmas encontram-se mediados por relações culturais. Dessa forma, a educação como prática social é necessariamente um dos ambientes para negociação de significados culturais.

2. Mandala dos saberes no território.

As pessoas vivem em algum lugar e tendem a viver naturalmente juntas. Isso nos faz pensar em espaços mais ou menos delimitados de complexidade social. Mesmo a menor cidade divide seus habitantes e suas casas em grupos. Podemos chamar de comunidade os territórios ou bairros, um conjunto de bairros, algumas ruas, mas sempre são locais onde as pessoas conseguem alguma familiaridade social, geográfica e histórica, onde vivem processos sociais, econômicos e políticos relativamente comuns.

A "Mandala Saberes dos Territórios" representa o universo cultural local, isto é, aquilo que os estudantes trazem para a escola, independentemente de suas condições sociais. Esses saberes são os veículos para a aprendizagem conceitual: o que se quer é que os alunos aprendam através das relações que possam ser construídas entre os saberes. Procuramos identificar aspectos gerais que possam ser aplicados a diversos contextos, uma vez que se trata de áreas articuladas à estrutura da realidade social e cultural brasileira. Selecionamos áreas distintas de saberes: habitação, corpo/vestuário, alimentação, brincadeiras,organização política,condições ambientais, mundo do trabalho, curas e rezas, expressões artísticas (verbais, visuais, corporais, musicais, dramáticas), narrativas locais, calendário local, entre outras.

Figura 1. Mandala Saberes de Territórios



Fonte: Arte de Educar, 2012

3. Mandala saberes escolares.

Utilizamos como referência, para pensar o saber escolar sistemicamente, as ideias de Bernardo Toro (2010), um intelectual colombiano que elaborou uma lista na qual identifica sete competências que considera necessário desenvolver nas crianças e jovens para que tenham uma participação mais produtiva no século XXI. Os Sete Códigos da Modernidade foram adaptados e transformados em "Mandala de Saberes Escolares".

Figura 2. Saberes Escolares

Fonte: Arte de Educar, 2012

4. Mandalas como espaço de pesquisa.

A educação é atualmente desafiada a recuperar sua dimensão pesquisadora do fazer docente (Pimenta 2007) e as Mandalas são instrumentos capazes de colaborar nesta direção. Apresentam uma estrutura que assume diversas configurações representando as práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva sistêmica. Ela convida o professor a ser pesquisador e criador de suas práticas sem dirigi-lo, mas auxiliando-o nas relações que precisa construir. São como Obras Abertas (Eco 2007): estão disponíveis para inúmeras leituras e interpretações. Funcionam como mediadores de sujeitos e contextos de forma dinâmica, instaurando espaços de negociação e diálogo entre eles.

O problema da relação de saberes destaca, logo de início, a concepção de educação como campo de diálogo a ser conquistado, tanto por estudantes como por professores. Pensar as ações pedagógicas do ponto de vista dos sujeitos que as constituem é ainda um desafio para a escola brasileira. Por que os discursos e as práticas pedagógicas estão destituídos de sujeitos? Onde estão as contribuições formuladas pelos professores para suas escolas? Por que as experiências sociais não têm a centralidade devida nos currículos da Educação Básica? Somos uma sociedade com longa marca de ausência e ocultamento de diversos coletivos sociais. Os currículos são pobres em experiências porque são pobres em sujeitos (Arroyo 2011).

Enfrentar a recuperação das vozes que habitam as escolas é um desafio ainda para as nossas práticas, não só escolares, mas também sociais. "A disputa no território do currículo não é apenas porque há temas a incluir nas disciplinas, mas a disputa é porque experiências e coletivos merecem ser reconhecidos como produtores de conhecimento legítimos e válidos" (Arroyo 2011, 139).

Uma disputa que nos envolve, professores e estudantes, e que deixa os estudantes de meios populares em defasagem: são jovens, são aprendizes e são "pobres"; possuidores de uma voz ainda não ouvida dentro das escolas.

Superar esta lógica bipolar — de um lado o professor, do outro, o estudante — exige que possamos instaurar condições pedagógicas para o diálogo. Se compreendida como parte do projeto democrático, a escola não esquece que a cidadania e a cultura nascem das relações entre sujeitos. São os sujeitos, através de seus diálogos, trocas e desafios, que elaboram os processos sociais, sejam eles democráticos ou não. A escola é, assim, desafiada a configurar novas relações com os saberes, relações capazes de dialogar de forma mais horizontal com outras instâncias que também produzem conhecimento.

Quando uma coletividade como a escola é capaz de trabalhar a partir do diálogo direto com os estudantes, compreendendo as diferenças e incentivando a voz de cada um, podemos avançar na criação e partilha dos conhecimentos científicos e suas culturas.

A democracia se define de baixo para cima, através da expressão das vozes das comunidades e indivíduos e não de um Estado hegemônico. Assim, fortalecemos os espaços intermediários em que se instauram as lutas políticas. A democracia é a forma política dessa recomposição do sujeito com seu mundo, é a arte de combinar a unidade e a diversidade, e a escola é também responsável por este projeto de sociedade.

Negar a voz e as experiências dos saberes dos estudantes, na construção do conhecimento escolar, é negar o direito à cidadania desses sujeitos sociais, é reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem (Arroyo 2011).

O diálogo entre a voz do estudante e a escola consiste na recuperação da voz social dos atores que atuam na escola. Nesta perspectiva, o professor é alguém que produz conhecimento sobre a realidade local, e não apenas alguém que executa um currículo de cuja elaboração não participou. O professor sai da sala de aula tradicional e descobre o sentido de seu trabalho quando, em diálogo com o contexto, passa a não ser apenas um transmissor de conhecimentos e se torna um mediador da produção cultural do seu entorno. Nesse sentido, a escola é chamada a se constituir em um espaço público de reflexão e constituição de cidadãos que produzem cultura.

Referências

Arroyo, Miguel. 2011. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: RJ, Vozes.

Candau, Vera. 2009. *Didática: questões contemporâneas.* Rio de Janeiro: Forma & Ação.

Charlot, Bernard. 2000. *Da relação com o saber.* Porto Alegre: Artmed.

________ . 2001. *Os jovens e o saber – perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed.

________ . 2005. *Relação com o saber, formação de professores e globalização*. Porto Alegre: Artmed.

________ . 2006. "A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber", *Revista Brasileira de Educação* 11 (31): 7-18.

________ . 2009. *A relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto Alegre: Legis.

Freire, Paulo. 2006. *Educação e mudança.* São Paulo: Paz e Terra.

Ministério da Educação – MEC. 2009. *Rede de saberes*. Brasília.

________ . 2012. *Arte de Educar para alfabetizadores*. Rio de Janeiro: Casa da Arte de Educar.

Pimenta, Selma. 2007. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor, En Selma G. Pimenta (Org.), *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.

Souza Santos, Boaventura de. 2007. "Para além do pensamento abissal – das linhas globais e uma ecologia dos saberes", *Novos Estudos* 79: 71-94.

Toro, Bernardo. 2010. "Democracia, participação e cultura", *Cadernos CENPEC 7*, entrevista a Marta Porto.



Mural comunitario realizado en Baní, República Dominicana, 2012. Coord: Anne Stickel, Warner Benítez
Recuperado de http://www.muralcomunitario.com/mural4.html

Los dilemas de la identidad nacional en República Dominicana: una lectura a su siglo XIX

Isabel de León Olivares
Universidad Nacional Autónoma de México
81-109

Resumen: En este trabajo se propone un acercamiento al tema del nacionalismo en la República Dominicana desde una perspectiva histórica. Para ello, se analizan los discursos en torno a la nación elaborados por tres letrados dominicanos de la segunda mitad del siglo XIX, que participaron activamente en la construcción del Estado nación y vivieron de cerca los procesos de abolición de la esclavitud y ciudadanización de los afrodescendientes de este país caribeño. Se trata de Manuel de Jesús Galván, José Gabriel García y Pedro Francisco Bonó. Seexamina el lugar y el papel que dentro de sus discursos fundacionalesle asignaron al afrodescendiente, y en función de la postura que asumieronal respecto qué nación imaginaron.

Palabras clave: Caribe, discursos nacionales, afrodescendencia, letrados.

Resumo: Este artigo apresenta uma abordagem para a questão do nacionalismo na República Dominicana a partir de uma perspectiva histórica. Para isso, serão analisados os discursos em torno da nação elaborados por três estudiosos Dominicanos da segunda metade do século XIX, que participaram ativamente na construção do Estado-nação e viveram de perto os processos de abolição da escravatura e construção da cidadania dos afrodescendentes do país Caribenho. Se trata de Manuel de Jesus Galvan, José Gabriel García e Pedro Francisco Bonó. Se examina o lugar e o papel dentro destes discursos de fundação atribuídos aos afro-descendentes, e em relação a postura que assumiram em relação a nação que imaginaram.

Palavras-chaves: Caribe; Discursos nacionais; Afrodescendência; Letrados.

Abstract: In this paper, an approach to the issue of nationalism in the Dominican Republic from a historical perspective is proposed. To do this, it was necessary to analyze the discourses around nation prepared by three Dominican scholars

from the second half of the nineteenth century, who actively participated in the construction of the nation State andlived closely the processes of slavery abolition and citezenization of African-descendants in this Caribbean country. These scholars were Manuel de Jesús Galván, José Gabriel García and Pedro Francisco Bonó. The researcher examines the place and role assigned to the African-descendants within the scholars' foundational discourses and the type of nation that they imagined depending on the position that they took.

Key words: the Caribbean, national discourses, African descendants, scholars

Citar este artículo

León Olivares, Isabel de. 2014. "Los dilemas de la identidad nacional en República Dominicana: una lectura a su siglo XIX", Revista nuestrAmérica 2 (4): 81-109.

La escritura construyó las raíces, diseñó la identificación nacional,
enmarcó a la sociedad en un proyecto,
pero si por un momento los hombres concernidos por esos designios
se hubieran puesto a reflexionar,
habrían convenido en que todo eso que resultaba tan importante
eran simplemente planos dibujados sobre papel,
imágenes grabadas en acero, discursos de palabras enlazadas,
y aún menos y más que eso
lo que las conciencias alcanzan a soñar a partir de los materiales escritos,
atravesándolos con la mirada hasta perderlos de vista
para sólo disfrutar del sueño que ellos excitan en el imaginario,
desencadenando y encauzando la fuerza deseante.
Ángel Rama, La ciudad letrada.

[39]

Es frecuente hallar en estudios contemporáneos sobre el tema del nacionalismo dominicano la afirmación de que éste está asentado sobre una paradoja: siendo la República Dominicana un país integrado en su mayoría por afrodescendientes, ha sostenido un discurso de identidad nacional donde la raíz africana ha sido negada, matizada o ignorada (González 1999; San Miguel 1997; Cassá y Fernández 1990; Fennema y Lowenthal 1989; Franco 1997; Howard 2001; Rodríguez 2005). Se señala que fue durante la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo(1931-60) cuando se convirtió en razón de Estado la idea de que la República Dominicana era un país de origen exclusivamente hispánico, donde lo negro, lo mulato, no figuraba como parte del colectivo nacional. Los intelectuales que rodearon al dictador, tales como Joaquín Balaguer y Manuel Arturo Peña Batlle, se encargaron de construir y masificar un discurso que exaltaba a la "dominicanidad" como una prolongación de la "hispanidad", de tal suerte que todos los rasgos que supuestamente le daban identidad al pueblo dominicano –lengua, religión, costumbres, cultura y, desde luego, herencia racial– provenían de España. La República Dominicana, sostenía el régimen, estaba integrada por "blancos hispanos", en donde si era visible algún tipo de mezcla ésta se debía no a la unión de blancos con miembros de la "raza etíope",[40] sino al legado de la unión de los españoles con los indígenas. Por eso cuando un hombre de piel oscura cumplía con la documentación oficial de identidad personal, en el apartado correspondiente al color, se leía "indio". Para el régimen y sus cultores, la "africanidad" estaba fuera de los bordes de la nación; constituía, más bien, el rasgo distintivo y exclusivo de Haití, ese vecino insular que el trujillato se empeñó en mostrar como la antítesis y la amenaza de los dominicanos, al cual había que anteponer fronteras seguras

[39] Doctorante en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México.
[40]A lo largo del escrito utilizo los términos "raza" y "negro" en el sentido dado por los autores de los siglos XIX y XX que examino en este trabajo. Los utilizo porque así aparecen en sus discursos sobre la nación.

para evitar "el contagio" y "la degeneración racial y cultural" que podía acarrear el contacto con lo "galo-etiópico".[41]

Debido, en gran medida, a la continuidad política e ideológica que supuso la llegada de Joaquín Balaguer al poder después de la intervención estadounidense de 1965, este discurso hispanófilo logró sobrevivir, aunque con variaciones, hasta finales del siglo XX. Si bien desde la década de los cincuenta emergieron y siguen emergiendo voces de la sociedad dominicana que impugnaron e impugnan esta supuesta hispanidad e indianidad, reivindicando el papel de lo "negro africano" en la formación del colectivo nacional, parece que el tema del pleno reconocimiento de la afrodescendencia sigue siendo polémico para distintos sectores de la sociedad dominicana, que enfrentados a cuestiones como la inmigración masiva de haitianos, reactualizan discursos hispanistas en aras de diferenciarse del migrante, pero con el riesgo de que esos mismos discursos se reviertan y acaben por desconocer a sus conciudadanos.

En este trabajo propongo un acercamiento al tema del nacionalismo dominicano desde una perspectiva histórica, es decir, desde una aproximación a ese momento fundacional de la nación dominicana que fue la segunda mitad del siglo XIX, para analizar la forma en qué sus sectores letrados abordaron la cuestión étnico racial de su país, en los momentos en que se construía el Estado-nación y, además, habían tenido lugar los procesos de abolición de la esclavitud y ciudadanización de los afrodescendientes. Centraré la atención en los discursos de tres letrados dominicanos que en las postrimerías del XIX participaron activamente en dicho proceso: José Gabriel García, considerado el padre de la historiográfica dominicana; Manuel de Jesús Galván, valorado como el mejor novelista dominicano del siglo XIX, y Pedro Francisco Bonó, considerado como el fundador de los estudios sociológicos de este país caribeño. Estos tres personajes no sólo asumieron cargos importantes dentro del Estado dominicano sino que, además, escribieron obras que se convirtieron en textos fundacionales del proceso de definición e imaginación de la nación. El objetivo es, pues, analizar el lugar y el papel que dentro de sus discursos le asignaron al afrodescendiente; si fueron capaces o no de reconocer la herencia africana de su pueblo, y en función de la postura que asumieron qué nación imaginaron.

Antes de emprender tal análisis, habría que tener presente algunas de las especificidades que tuvo la aparición de la República Dominicana como segundo Estado independiente del Caribe. Como afirma Roberto Cassá (2002, 181), la conversión de la colonia española de Santo Domingo en Estado nación fue el resultado de un proceso que se distanció de las pautas que normaron la fundación de los Estados nacionales en América Latina. Por un lado, fue un hecho tardío que se produjo en 1844, esto es, dos décadas después de la proclamación de la independencia en la generalidad de la América hispánica continental

[41] Para un análisis de los discursos raciales y demás mitos nacionalistas creados por los intelectuales que sirvieron a Trujillo, véase Mateo 2004; Altagracia 2003; Céspedes 2002; Baud 1999; San Miguel 1997; González 1994a; Fennema y Lowenthal 1989; Derby y Turits 1993.

–aunque hecho temprano en comparación al resto de las colonias en el Caribe–. Por otro lado, y esto es lo más significativo, fue el desenlace de un movimiento independentista llevado a cabo no en oposición a la antigua metrópoli española sino al Estado independiente de Haití.

El origen de estas peculiaridades fundacionales se encuentra en la intrincada historia dominicana de la primera mitad del siglo XIX. En el período comprendido entre 1795 y 1844, Santo Domingo transitó por cuatro soberanías distintas que cambiaron su rumbo histórico. De ser la colonia más antigua de España pasó a formar parte, por decisión metropolitana, de un imperio francés convulsionado por las revoluciones francesa y haitiana (1795); después de casi tres lustros de régimen galo, se reincorporó a la monarquía española (1808-21), y ante el fracaso de un primer intento independentista efectuado en 1821, fue ocupado por el Estado haitiano, del cual, después de veintidós años (1822-44), finalmente se separó. Durante este vaivén político-administrativo, Santo Domingo se vio afectado por las transformaciones sociales, políticas, ideológicas y económicas que trajeron consigo tres de las revoluciones más importantes del siglo XIX: la revolución francesa, la revolución haitiana y la revolución del mundo hispánico de 1808-24. Particularmente la revolución haitiana dejó una impronta significativa en Santo Domingo, ya que produjo la abolición de la esclavitud, la ciudadanización de su población afrodescendiente y el reconocimiento jurídico de la igualdad entre blancos, mulatos y negros. Así, cuando la República Dominicana apareció en el concierto mundial de naciones, lo hizo con la particularidad de ser el segundo Estado libre y sin esclavitud dentro de un Caribe mayoritariamente colonial y con todavía importantes y cercanos enclaves esclavistas como Cuba y Puerto Rico.

En efecto, los líderes haitianos Toussaint Louverture en 1801 y, sobre todo, Jean Pierre Boyer en 1822, al unificar políticamente a los dos pueblos de La Española bajo un solo Estado, hicieron extensivos al Santo Domingo español los principales logros de la revolución haitiana: el fin de la esclavitud y la ciudadanización de los afrodescendientes. Cuando los dominicanos declararon su independencia en 1844 y se abocaron a redactar las constituciones del nuevo Estado, tanto los liberales como los conservadores-anexionistas coincidieron en el propósito de no volver a restablecer la esclavitud en la nueva república ni admitir, al menos en lo jurídico, la desigualdad en función del color de la piel. Esta determinación pareció tan clara que, incluso, en 1861 cuando el país se re anexionó a España (1861-65), que por esos años tenía todavía bajo su poder a Cuba y Puerto Rico, una de las condiciones que se le impuso fue el no permitir el retorno del régimen esclavista en la sociedad dominicana. De esta manera, al menos a nivel jurídico, en la República Dominicana independiente, los afrodescendientes fueron reconocidos como ciudadanos con los mismos derechos que los de la minoría blanca del país.

Empero, este amplio proceso de ciudadanización coexistió con la construcción de un discurso de identidad nacional en el que resultó problemática la aceptación del elemento

"negro" como parte constitutiva de la nacionalidad. Veamos cómo se desarrolló esta paradoja en escrituras decimonónicas que, como señalara Ángel Rama, construyeron las raíces, diseñaron la identidad nacional y enmarcaron a la sociedad en un proyecto, aunque a la postre se tornaran "planos dibujados sobre papel, imágenes grabadas en acero, discursos de palabras enlazadas", negando una realidad diversa.

1. La invisibilidad del "negro" en la obra de Manuel de Jesús Galván y José Gabriel García.

La construcción de las identidades nacionales en el siglo XIX fue un proceso complejo y polifacético en el que intervinieron elementos económicos, políticos, jurídicos, bélicos, culturales y artísticos. Centrándonos en las variables culturales, diremos que el proceso de construir "el nosotros" nacional dio origen en el siglo XIX a la voluntad de crear y difundir un relato sobre la nación que al mismo tiempo que la dotara de profundidad histórica y de rasgos específicos capaces de generar sentimientos de unidad y lealtad entre sus miembros, la distinguiera frente a las demás comunidades nacionales. Se trató de un proceso de "singularización de la nación" o "etnización de la polity" que implicó la fijación de símbolos, emblemas, imágenes, mapas; la definición de mitos de orígenes y ancestros fundadores; la elaboración de una memoria histórica que diera cuenta del pasado, legitimara el presente y augurara el porvenir; la realización periódica de fiestas y ritos celebratorios marcados por un calendario cívico; la configuración de un panteón de próceres o "muertos gloriosos" en quienes encarnar simbólicamente las glorias y las virtudes de la nación; el ejercicio de la lengua nacional y sus diversas posibilidades expresivas (Quijada 2003a, 287-315). Este proceso de singularización fue, en gran medida, tarea de historiadores y literatos. Entre otras cosas, los primeros se encargaron de escribir obras monumentales que sintetizaron el largo y sinuoso camino que transitó la nación hasta convertirse en un Estado libre y soberano; los segundos, por su parte, fueron artífices de personajes de ficción que pronto se convirtieron en arquetipos nacionales, o bien descriptores de las atmosferas sociales, los paisajes y las costumbres que, al paso de los años, se identificarían como "típicas" de la patria.

En la República Dominicana, José Gabriel García y Manuel de Jesús Galván fueron protagonistas en la construcción del relato de su nación. Ambos personajes pertenecieron a la generación de letrados dominicanos post-independentistas que compaginaron el quehacer intelectual con la actividad política, siendo al mismo tiempo "servidores del poder estatal y detentadores de otro nuevo: el de los lenguajes simbólicos de la cultura" (Rodríguez 2005, 19). García desarrolló una prolífica labor historiográfica, de la cual resultó su pionero "Compendio de la historia de Santo Domingo", libro que le granjeó el título de "padre de la historiografía dominicana". Galván, por su parte, fue el escritor de la que hasta ahora es considerada la mejor novela decimonónica del país, "Enriquillo". Si bien ambos personajes tuvieron sus desavenencias políticas e ideológicas, militando a veces en filas distintas y enfrentadas, coincidieron en varios aspectos, uno de los cuales fue el hecho

de que en sus relatos sobre la nación la herencia y presencia africanas del pueblo dominicano simplemente no se mencionan, no aparecen. El "negro", el afrodescendiente que para mediados del siglo XIX constituía más del 80 por ciento de la población total de la república, no tiene cabida en los discursos de estos autores, ni como fundamento ni como parte integrante de la nación. En su lugar, tanto García como Galván contribuyeron a construir un discurso nacional que afirmó una herencia hispánica idealizada, la cual fue presentada ya como matriz fundadora de la nacionalidad, ya como fuente de donde debían emanar los principios para alcanzar la paz y el progreso. Empecemos con José Gabriel García (1834-910)

García es considerado el padre de la historiografía dominicana porque, entre otras cosas, fue el primer intelectual que se sentó a escribir la historia general de su país en términos nacionales, es decir, narrando el devenir histórico –desde los tiempos precolombinos hasta la segunda mitad del siglo XIX– de ese conglomerado social que habría de ser homogeneizado bajo la categoría de "pueblo dominicano" o "nación dominicana". Desarrolló su quehacer historiográfico en un contexto todavía precario para la investigación histórica: Dominicana carecía de archivos documentales organizados; existían pocas síntesis generales sobre el pasado de la nación y casi nada se había escrito sobre su vida independiente. En estas condiciones, el mérito de García radicó no sólo en haber redactado una extensa y voluminosa bibliografía sobre la "historia patria" enfocándose, sobre todo, en sus años republicanos sino, también, en haber integrado un amplio acervo documental, a partir de la búsqueda y recopilación de fuentes dispersas y testimonios de actores protagónicos de la vida nacional.[42]

Como ya he señalado, la obra más importante de José Gabriel García fue el "Compendio de la historia de Santo Domingo", que tuvo tres ediciones en vida del autor: la primera de 1867, la segunda de 1879 y la última de 1893. En sus tres versiones fue pensado comoun texto para la enseñanza de la historia patria y, por tanto, dedicado a los maestros que después del triunfo de la Guerra de Restauración contra España (1863-65) impartieron dicha materia en las escuelas de la república. La historia que se narra en el "Compendio…"abarca desde el periodo del descubrimiento de América hasta los gobiernos de la Segunda República –"que es la que atravesamos, decía García, comienza a contarse desde el 11 de julio de 1865, día en que los españoles, abandonaron por completo el territorio dominicano" (García 1979 (I), 3) –. La historia no es otra cosa que una narración centrada en los acontecimientos político-militares, internos y externos, que forjaron el poder estatal. En consecuencia, los protagonistas de la historia son gobernantes, políticos y elites en general que dirigieron e impulsaron el proceso político de fundar y consolidar el Estado de la República Dominicana, capaces con sus actos individuales de definir el bienestar de la colectividad nacional. Dichos personajes, a largo de la obra, son objeto de juicios morales por parte del autor, quien llega a dividirlos en héroes y villanos a

[42] Sobre la vida y obra de García véase Cassá 1993; Lugo 1954; Roca 2007.

partir de un criterio básico: la lealtad o la traición que manifestaron hacia la "causa nacional".

En un segundo plano y siempre por detrás de la actuación de estos "prohombres" aparece el "pueblo dominicano" que, como acertadamente refiere Roberto Cassá, no pasa de ser en la narración de García "una abstracción carente de concreción en la determinación de los procesos" (Cassá 1993, 15). La posición que asume García frente a este pueblo oscila entre ausentarlo totalmente del relato, ponerlo como seguidor fiel de los héroes en los momentos decisivos de la historia nacional, o atribuirle rasgos negativos –apatía, indiferencia, ignorancia, violencia, desidia– que, desde su óptica, facilitaban la actuación de los malos gobernantes. Veamos un ejemplo de esto último.

> …rechazó el atrevido plan con energía [se refiere a Ulises Espaillat], resuelto a retirarse para siempre a la vida privada, compadecido de la locura de un pueblo que a fuer de apasionado e ignorante, ha tenido siempre la desgracia de renunciar a los hombres buenos, a los que aspiran a labrar su felicidad, para convertirse en esclavo de los que no aman la patria, de los que no hacen más que jugar con sus destinos, presentándolo degradado a los ojos de las naciones civilizadas. Núñez de Cáceres, Duarte y Espaillat, no recibieron en su vida sino desengaño; Santana, Báez, y Heureaux, gozaron de todos los favores nacionales y recibieron todos los honores públicos, ¡Triste contraste! (García 1979 (II), 779)

Pese a este lamento, el "pueblo" y sus grandes hombres conforman lo que García denomina la "nación dominicana". ¿Qué concepto de nación tiene García?, ¿dónde ubica los orígenes de esta nacionalidad?, ¿quiénes son sus ancestros fundadores?

García reconoce la presencia en la isla de tres grupos humanos distintos al momento de lo que denominó el "descubrimiento" colombino y la conquista: indígenas, españoles y africanos. Pues bien, él asocia el origen y especificidad de la nación dominicana solamente a uno de estos grupos, al español; todos los elementos culturales que le dan identidad al pueblo dominicano –su lengua, su religión, su origen, sus costumbres– son esencialmente hispánicos. ¿Dónde queda entonces el indígena y, sobre todo, el negro dentro de esta interpretación?

El "Compendio…" inicia la narración con la descripción de los habitantes indígenas que antes de la llegada de los españoles habitaban la isla, llamados por ellos, Haití. Esta es la única parte de toda la obra en donde García abandona el relato político para dar cuenta de la forma de vida de estos primeros habitantes: su origen, sus características físicas, sus actividades económicas, su organización familiar, social y política, su idioma y su religión. García tiene un concepto favorable de estos "aborígenes" y, sin embargo, como fiel creyente de la idea de progreso, les reprocha su total ausencia de "ideas de engrandecimiento", de "amor a la humanidad", de "afición a las relaciones

internacionales", en otras palabras, les reprocha esa "inactividad" que "los condenaba a un enervamiento desconsolador" y a "un aislamiento estéril" del resto del mundo "por el sentimiento exclusivo de la independencia". En tal sentido, aunque la conquista, según García, convirtió al Nuevo Mundo en un teatro de crímenes y de escándalos, ésta posibilitó que Haití y sus habitantes entraran en la Historia y quedaran enmarcados en el gran proyecto civilizador auspiciado por la Corona castellana (García 1979 (I), 14).

La relación que García establece entre este grupo primigenio y la nación dominicana es, desde mi punto de vista, la misma que, de acuerdo con Mónica Quijada (2003b, 496), ciertos intelectuales argentinos también del siglo XIX establecieron con sus propios indios: un vínculo de base territorial, es decir, es el territorio y no la sangre, el fundamento último de la continuidad. Esto implica el reconocimiento no de una ascendencia genealógica –como en el caso de México– sino de una continuidad legitimada exclusivamente por la pertenencia al sagrado territorio de la patria. El indio es reivindicado no como "ancestro" sino como "precursor", es decir, como el primer habitante del espacio físico que ocupa la nación. A esto hay que agregar que García, lo mismo que Manuel de Jesús Galván y otros intelectuales dominicanos de la época, convierte al indio en símbolo de patriotismo y amor a la libertad. Su rebelión contra la opresión española es presentada como "ejemplo" de amor incondicional a la patria y de lucha valiente a favor de la independencia y la libertad nacionales.

> [El cacique Caonabó] Hasta entonces había estado en la creencia de que éstos [los españoles] se hallaban de transito en las playas de Marien, ajenos de toda idea de dominación y de conquista; pero ya no le quedaba duda de que obedecían al designio de fijar en ellas sus reales definitivamente, con el fin de apoderarse más tarde de la isla entera, despojando a los naturales de todos sus derechos y sometiéndolos a la triste condición de tributarios de los Reyes de Castilla; y ante tal convicción tan poderosa, ya no le fue dado a su patriotismo resistir, de suerte que llamando a las armas a todos sus vasallos, se preparó para dar comienzo a la heroica guerra de independencia que debía servir de elocuente protesta contra el hecho atroz del exterminio de una raza noble y generosa.(García 1979 (I), 23)

No obstante sus virtudes patrióticas, el indio no pasa de ser un "ejemplo" para el conglomerado nacional dominicano:

> …que así como siempre ha tenido culto el pueblo dominicano por la virtud del patriotismo, heredada con la *sangre* de los españoles, también ha rendido tributo de respeto al amor del *suelo nativo*, heredado con el *ejemplo heroico* de la raza primitiva. (García, 1979, tomo I: 127)[43]

[43] Las cursivas fueron agregadas por la autora.

Valdría la pena ahondar en futuras investigaciones sobre el vínculo simbólico que los letrados dominicanos del siglo XIX establecieron entre su nación y los indígenas de La Española. Y es que recurrir a la figura del indio constituyó una estrategia recurrente de los letrados y artistas dominicanos del siglo XIX, hasta el punto de que el himno nacional de este país caribeño –estrenado en 1883–, se refiere a los dominicanos como "Quisqueyanos valientes" y a la República Dominicana como "Quisqueya". Según sostenían algunos dominicanos del siglo XIX, Quisqueya era el nombre que los antiguos indígenas le habían dado a la isla, el cual supuestamente significaba "madre de todas las tierras". Pedro San Miguel (2008, 312-14) considera que al identificarse como quisqueyanos, los dominicanos no sólo pretendieron establecer un vínculo con los habitantes originarios de la isla sino, sobre todo, contender en el terreno simbólico con Haití.[44]

Pasemos ahora a la figura del "negro", frente a la cual García es francamente parco. Sólo cuando aborda la época colonial se refiere a la entrada masiva de esclavos africanos a la isla, y sin embargo, conforme avanza la narración estos miles de negros desaparecen, como si se diluyeran en el conglomerado nacional hasta volverse invisibles. Ocurre entonces que el lector sabe que hay negros pero no sabe qué sucede con ellos, supone que permanecen en la historia pero no los reconoce. Y es que jamás son presentados ni como precursores, ni como ancestros, ni como ejemplos de la nación dominicana; nunca se hace explícito el vínculo que guardan con ésta. En todo caso, si hay negros en la historia estos se encuentran del otro lado de la frontera, es decir, en Haití. En efecto, para referirse a los habitantes del país vecino García suele utilizar términos como "africanos", "etíopes" o la "nación africana", términos que jamás emplea para referirse a su propia patria.

Hay, sin embargo, un aspecto en torno al tema de la esclavitud en Santo Domingo que García menciona y vale la pena resaltar: el supuesto trato "benigno y humanitario" que los amos españoles ejercieron sobre sus esclavos negros, lo que impidió que estos últimos se unieran a la lucha abolicionista de los negros de Haití, prefiriendo quedarse y pelear al lado de sus amos.

[44] Al respecto este autor explica lo siguiente: "Alejarse simbólicamente de Haití conllevó una reconstrucción del pasado, usualmente en un estilo contencioso, de manera que se desvanecieran aquellos aspectos de la historia dominicana que podían implicar o sugerir algún tipo de cercanía cultural o política a ese país. Una de esas contiendas giró en torno del nombre de la isla en la época previa a la conquista española. Según la opinión más aceptada hasta el siglo XIX, los antiguos habitantes de la isla la llamaban precisamente Haití. Este criterio no representó mayores problemas entre los dominicanos hasta principios del siglo XIX…[A partir de ese siglo] se reforzó el intento por negar que los antiguos habitantes de la isla la designasen con el nombre de Haití. Al respecto, surgieron dos propuestas alternativas: que los indígenas…se referían a ella como Bohío…o que la llamaban Quisqueya…el segundo terminó ganando el favor de los dominicanos…Esa obsesión por buscar un nombre que hasta en los más remotos tiempos separe y distancie a la República Dominicana de Haití, forma parte de una escritura de la historia que contiende con el país vecino y que pretende cuestionar los relatos históricos construidos en éste para validar su existencia histórica."

> Pero como sus ofrecimientos [de Dessalines] no habían inspirado simpatías, ni sus amenazas causado temor a los dominicanos, la invasión despertó el espíritu público y las masas se unieron a los franceses para oponerse a las pretensiones del bárbaro invasor, quien no pudo atraerse ni siquiera a los esclavos, no obstante el ofrecimiento que les hacía de garantizarles la libertad, porque como el trato que les daban los habitantes de la parte española era muy benigno y humanitario, éstos en vez de animarse en favor de los invasores, a quienes odiaban y temían desde los tiempos de Toussaint Louverture, tomaron la defensa de sus amos, por cuya causa habían luchado también en 1801. (García 1979 (I), 305)

García nos presenta, de esta manera, la historia nacional dominicana como una historia de convivencia racial armónica, despojada de toda discriminación, de odios y guerras entre "razas", donde, incluso, la lucha del esclavo por su libertad se vuelve absurda en la medida en que no tiene fundamento. Una historia de neutralidad y unidad racial donde lo negro se pierde en tanto que predominan los valores y las aptitudes civilizadoras del amo blanco, por cuya "benignidad" y "humanidad" se hicieron extensivas a su esclavo negro.

Para García entonces no son ni los negros ni los indios los fundadores de la nación dominicana. Este atributo sólo les corresponde a los españoles. España es la "madre patria", la "nación originaria"; los españoles, "los nobles antepasados", "los ilustres fundadores de la nacionalidad". Es de ellos de donde provienen la lengua, la religión, las costumbres, las tradiciones que "enaltecen" a los dominicanos frente a sus vecinos haitianos. Por eso, el momento donde se ubica el origen de la nacionalidad dominicana no es otro para García que la época colonial, más específicamente, el periodo que denomina "la primera era colonial". Esta "era", que en su narración inicia en el año de 1533 y se prolonga hasta 1697, García la caracteriza como el momento en que se exacerba la despoblación de la isla a causa de la partida de los colonos al continente americano, se presenta la decadencia económica de la colonia y, sobre todo, se da la aparición en las aguas del Caribe de corsarios extranjeros que, a través del contrabando, van a invadir marítima y territorialmente la colonia de Santo Domingo hasta arrebatarle la parte occidental de su territorio. Es al narrar la lucha que libran los habitantes de Santo Domingo en contra de estos filibusteros y piratas extranjeros que García comienza a utilizar el término "dominicanos" para referirse a los primeros. Tal pareciera que pretendiese mostrar que fue a raíz de la presencia de estas "otredades", llámense franceses, ingleses u holandeses, que eclosiona la nacionalidad dominicana.

A partir de este momento fundacional, la narración del libro se convierte en la historia de los esfuerzos y avatares que tuvieron que enfrentar los dominicanos para constituirse en un Estado libre y soberano y preservar su origen hispano frente a una gran cantidad de adversidades. El relato de García recurre, entonces, al uso de esos dos arquetipos que caracterizaron a las historiografías nacionalistas latinoamericanas del siglo XIX: la lógica

escatológica, según la cual, las naciones caen, despiertan, se redimen y asumen su destino histórico; y el esquema teleológico en el que "la emancipación se presentaba como destino obligado en la singladura histórica de unas naciones americanas gestadas a lo largo del periodo colonial o incluso antes de él" (Colom 2003, 313-14). Bajo estas dos lógicas, la narración oscila permanentemente entre la tragedia y la épica, porque como el propio García lo consideraba la República Dominicana era una "nación tan rica en glorias como en infortunios, que si cuenta una larga lista de mártires, no es menor la de sus héroes, pues que a la par de foco de grandes crímenes, ha sido también manantial inagotable de acciones nobles y generosas" (García 1979 (I), 562). Entre los "infortunios" nacionales, nuestro autor destaca uno en particular: la aparición de Haití, tragedia en torno a la cual García exacerba los lamentos y las reclamaciones.

Haití funciona en todo momento como la otredad ineludible de la nación que imagina García. Es el "pueblo antagonista" que "tantas lágrimas amargas ha hecho derramar a la familia dominicana", "cuyo porvenir estaría más claro y más exento de peligros, sin la vecindad de ese pueblo" (Ibíd., 139). Es la presencia que condenó a los dominicanos a vivir "eternamente" amenazados; es el "foco" de "ideas exclusivistas y retrógradas" en torno a la raza negra, "mal avenidas con los adelantos de la moderna civilización" (Ibíd., 167). Para García, por consiguiente, resultaba inconcebible la unidad política de la isla, en la medida en que existían no sólo sentimientos de "animosidad y prevención" entre ambos pueblos, sino sobre todo, "intereses encontrados" y "diferencias esenciales" que nunca desaparecerían, "por más que el pueblo dominicano haya perdido con el contacto muchas de las prevenciones que les legaron los ilustres fundadores de la nacionalidad que lo enaltece" (Ibíd., 172).

En función de esta otredad no resulta extraño que, en primer lugar, los líderes haitianos que intentaron unificar y unificaron la isla bajo su mando–Toussaint Louverture, Jean Jacques Dessalines, Jean Pierre Boyer– figuren en la lista de los antihéroes de García. En segundo lugar, que los veintidós años de la "ocupación haitiana" sean para nuestro autor el momento en que los dominicanos se sumieron en la ruina más "oscura" y en la más "vergonzosa esclavitud". Y, por último, que el movimiento separatista de 1844 constituya la epopeya más gloriosa de la nación y Juan Pablo Duarte, el héroe por excelencia de la patria. Duarte en el "Compendio…" encarna los valores más estimados por García: "abnegación y desprendimiento" absolutos a la causa nacional; lucha incansable por constituir una república libre, soberana e independiente de toda dominación extranjera; afán por resguardar las esencias originarias del pueblo dominicano ante el peligro haitiano, y apego fiel a los principios del liberalismo como ejes rectores para alcanzar el progreso y la civilización. Duarte aparece, además, como aquel que tuvo el "genio" de eternizar en la enseña nacional la realidad racial que, desde la óptica de García, prevalecía o debía prevalecer en su patria: una en la cual no existen los odios ni las diferencias entre razas, tan sólo una unidad nacional donde "lo negro" es invisible porque lo que impera son los valores de una cultura blanca, cristiana, civilizada y redentora.

> Este hecho [el movimiento independentista de 1844], que fue, puede decirse así, el primer suceso importante de la época que vamos a historiar, dio por resultado la erección de la ya expresada antigua parte española, en estado soberano e independiente, bajo la denominación de República Dominicana, quedando adoptado como enseña de la nueva nacionalidad el pabellón haitiano dividido en cuadros por una cruz blanca, y como lema distintivo las palabras sacramentales de Dios, Patria y Libertad, contenidas en el juramento de los Trinitarios; obra toda de la sabia previsión de Juan Pablo Duarte, quien teniendo en cuenta que la insignia nacional adoptada por el pueblo haitiano al constituirse en estado libre e independiente, había sido formada por Dessalines, en un momento de exaltación patriótica, arrancando de la bandera francesa el color blanco, al cual atribuía todas las desgracias de Haití, por lo que el mundo veía en ella el símbolo del exclusivismo que por desgracia ha servido siempre de base a la legislación de la República vecina, y de punto de mira a su política local, creyó necesario, dar a la enseña que debía servir de lábaro a la patria dominicana, una significación diametralmente opuesta, ora escogiendo para formarla colores diferentes a los de la bandera haitiana, ora combinando éstos con el color blanco que, considerado por los haitianos como principio de discordia, debía ser para los dominicanos símbolo de paz y armonía; razón por la cual, inspirado en la creencia, y enardecida su fe patriótica por la que tenía en las doctrinas de la religión cristiana, fue que buscando en el signo de la redención el medio de resolver el difícil problema, concibió la feliz idea de separar los colores de la bandera haitiana con una cruz blanca, para significar de este modo a las naciones imparciales, que el pueblo dominicano, al ingresar a la vida de la libertad*, proclamaba la unión de todas las razas por los vínculos de la civilización y el cristianismo*. (García 1979 (I), 563-64)[45]

Si García fue el encargado de escribir La obra monumental de la historia dominicana, Manuel de Jesús Galván (1834-910) fue el autor de LA novela nacional por excelencia: "Enriquillo", una voluminosa obra que desde su aparición fue aclamada con gran entusiasmo por destacados intelectuales contemporáneos y posteriores a Galván, lo que permitió su institucionalización casi inmediata como lectura obligatoria en las escuelas de la república. "Enriquillo" apareció por primera vez en el año de 1879. En esta primera entrega Galván publicó los 32 primeros capítulos de los 125 de que consta la novela en su versión completa. Ésta última salió a la luz pública en 1882, con un prólogo del poeta José Joaquín Pérez y una dedicatoria al presidente de la Sociedad Abolicionista Española, Rafael María de Labra. Una tercera y definitiva versión, se imprimió en Barcelona en el año de 1909, durante un viaje por la península ibérica que Galván realizó en las postrimerías de su vida.

[45] Las cursivas fueron agregadas por la autora

La novela narra la vida de Guarocuya, el último cacique taíno de La Española, bautizado por los conquistadores como Enrique, quien en los albores de la colonización encabezó una duradera rebelión indígena en contra del ejército de Carlos V. La historia de este personaje histórico es presentada por Galván entremezclada con la descripción de la vida cortesana del Santo Domingo de los años 1503 a 1533, momento en que gozaba del "privilegio" de ser la "Ciudad Primada" del Nuevo Mundo, la "tierra predilecta" de Cristóbal Colón, la "cuna" de la "civilización hispana" en América desde donde partían las expediciones hacia la conquista del continente. Para reconstruir esta historia, Galván recurre a distintas fuentes, modernas y coloniales, tales como la obra "Vida y viajes de Cristóbal Colón" de Washington Irving, las biografías de fray Bartolomé de Las Casas escritas por Manuel José Quintana y Remesal, las "Décadas" de Herrera, las "Elegías" de Juan de Castellanos, la crónica de Gonzalo Fernández de Oviedo y, sobre todo, la "Historia General y Natural de las Indias" de Bartolomé de Las Casas. Sobre esta última, Doris Sommer afirma que "la escritura prosaica y lineal de Galván es una especie de glosa narrativa o *midrash*" en torno a la crónica del padre Las Casas. "El novelista refiere abierta y repetidamente al modelo en frecuentes notas al pie de página, como si estuviera ampliando modestamente la obra pía" (Sommer 2004, 302-3). Y no sólo eso, explica Sommer: Galván retoma de Las Casas "las estrategias narrativas" de éste para presentar su versión del "Enriquillo" como una verdad histórica que, al igual que la del cronista, en realidad está plagada de ficciones y mentiras piadosas; una verdad construida a base de borrones y tachaduras oportunas que restan posibles complicaciones a la historia.

Por su temática, "Enriquillo" se inscribió en la corriente literaria indianista que, marcada por el romanticismo, emergió en la República Dominica desde 1840. Una literatura que hizo del aniquilado indio antillano su protagonista y tema, narrando las desventuras, adversidades y martirios que sufrió a raíz del advenimiento de la conquista y sus atrocidades, así como exaltando sus virtudes y bondades. Se trató de una literatura decimonónica que retomó al indio como ente pintoresco y exótico, y lo elevó a la categoría de símbolo de patriotismo y amor a la libertad, pero sin la pretensión de reclamar ningún tipo de reivindicación política o social (Gutiérrez 1999, 54-5). Sus autores y obras más representativas fueron "Iguaniona" (1867), de Javier Angulo Guridi; "Ozema o la joven india", de Félix María Del Monte; "Fantasías indígenas" (1877), de José Joaquín Pérez; "Anacaona" (1880), de Salome Ureña de Henríquez y, desde luego, "Enriquillo" de Manuel de Jesús Galván.

Pues bien, la lectura que me interesa proponer aquí de "Enriquillo" –que he de reconocer no constituye una novedad por cuanto ya varios estudiosos contemporáneos de la obra han planteado lecturas semejantes– es que se trata de un novela cuyo autor manipula hábilmente la vida y rebelión de este cacique para proponer no la reivindicación del indígena en cuanto tal, sino la exaltación de una hispanidad humanizada, revalorizada, que debía convertirse en el fundamento de la nacionalidad dominicana. Una exaltación de la hispanidad que, igual que en caso de José Gabriel García, está acompañada por la omisión expresa del "negro". La "raza africana" que para los años en que está ubicada la

trama de la novela ya constituía un elemento importante de la sociedad colonial de Santo Domingo, simplemente no figura en la historia, ni como personaje ni como paisaje. De esta manera, Galván crea la ilusión en el lector de que en el momento fundacional de la nación dominicana, que además fue su momento de mayor esplendor, ésta es sólo el resultado de la interacción del indio y el español, de entre los cuales el que sobrevive es éste último. En palabras de Doris Sommer, quien encuentra similitudes de "Enriquillo" con las novelas "Cumandá"(1879) del ecuatoriano Juan León Mera y "Tabaré" (1888) del uruguayo Juan Zorrilla de San Martín: se trata de novelas de un "indigenismo instrumentalista en función de ideales católicos", que utilizan la figura del indio para rescatar el humanismo español católico que los redimió, el cual, opuesto al provecho imperial, debía ser el motor de la historia patria (Sommer 2004, 310).

Galván, como buen letrado decimonónico, se propone transmitir a sus lectores una "moral pura y excelente", capaz de servir de fundamento para la consolidación del Estado dominicano. Esa "moral pura y excelente" no es otra que la moral católica que introdujeron los "buenos" españoles al Nuevo Mundo y que tuvo en la vida y obra de fray Bartolomé de Las Casas su expresión más acabada. Y es que el proyecto civilizatorio de Galván es el de una sociedad justa, próspera y feliz que para existir debía fundarse en los principios cristianos de amor al prójimo, fraternidad, orden, subordinación, respeto a la autoridad y las leyes, abnegación, valor, honradez, rectitud, agradecimiento, magnanimidad, cumplimiento del deber y del destino, bondad, perdón al enemigo, dignidad, justicia. Sólo cuando gobernantes y gobernados actuasen bajo estos principios, abandonando sus "pasiones sanguinarias y destructuras" –la codicia, la hipocresía, la avaricia, la ingratitud, la envidia, la calumnia, el disimulo, el egoísmo– la sociedad alcanzaría su total plenitud. Para impulsar la realización de esta sociedad, la novela se presenta ante el lector con una doble enseñanza: enseñanza de las iniquidades y atrocidades a las que puede conducir el triunfo de las "pasiones mundanas" sobre los "sentimientos humanos", y enseñanza de la justicia y la felicidad que se pueden alcanzar cuando los hombres dedican su vida a la práctica inagotable del bien cristiano.

Para transmitir estos mensajes, Galván no sólo asume el papel de un narrador omnipresente y omnisciente que continuamente está moralizando a sus lectores, sino que estructura la novela bajo una lógica maniquea. En efecto, la historia trata de la lucha entre el bien y el mal, el vicio y la virtud, la bondad y el egoísmo, el amor y la ambición, el orden y la anarquía. Conforme a esta lógica dualista, dos tipos de personajes radicalmente antagónicos y estereotipados actúan en la historia, unos exponentes de la maldad y otros de la bondad. Encabeza la lista de los malos el supervillano Pedro de Mojica, la única creación puramente ficticia de Galván a quien se puede culpar sin comprometer a los españoles históricos que aparecen en la narración. En el bando de los buenos figuran Cristóbal Colón, Diego Colón, María de Toledo, Francisco de Valenzuela, Mencía, Higuemota y, desde luego y por sobre todos, Bartolomé de Las Casas y Enriquillo.

Bartolomé de Las Casas es la personalidad de mayor envergadura dentro de la narración. A diferencia del Bartolomé de Las Casas histórico, el que nos presenta Galván es, como acertadamente señala Doris Sommer, "un santo sentimental depurado de su pasado aventurero y también de su historial de defensor de la esclavitud negra", es un casamentero que se encarga de fungir como mediador en las historias de amor y desamor que se desenvuelven en la trama. El narrador al referirse a él siempre lo hace en términos laudatorios: es el "sembrador del bien", el gran "filántropo ilustre", el "modelo de caridad e inteligencia", "el hombre más franco, más leal y más digno de respeto que ha venido de España a estas Indias", "el generoso defensor" de la oprimida raza indígena, en fin, "la gloria más pura de España", "grande entre los grandes de todos los tiempos".

Enriquillo, por su parte, es un modelo de mansedumbre y buen comportamiento, dispuesto a sobrellevar las adversidades y contratiempos emanados del sistema como buen cristiano, es decir, con resignación, humildad y sin odios. Es un indio totalmente asimilado a la cultura hispana –se viste como español, habla como español, vive como español, se educa como español– que está profundamente agradecido con sus protectores castellanos porque ellos lo libraron de la esclavitud y, sobre todo, le mostraron la verdad de Cristo. Durante una conversación con Diego Colón, Enriquillo describe en estos términos su vida:

> -Señor: yo procuro arreglar mi manera de vivir a lo que aprendí de los buenos padres en el convento de la Vera Paz, y a los consejos de mi amado bienhechor el señor Las Casas. Ellos me decían siempre que la ociosidad engendra el vicio, y me acostumbraron a estar ejercitado a todas horas en algo útil. Además, los ejercicios a que me ha dedicado el señor Valenzuela en la Maguana están conformes con mis inclinaciones y mi voluntad, por lo que me sirven más bien de recreo que de trabajo. Me levanto al rayar el día, monto a caballo y atravieso a escape la vasta llanura, toda fresca y brillante con las gotas del rocío de la noche. Inspecciono el ganado, los corrales y apriscos, advirtiendo a los zagales todo lo que observo descuidado o mal hecho. De vuelta a casa, alto ya el sol, almuerzo con los señores, que tienen la bondad de aguardarme siempre. A la hora de siesta, en que ellos duermen, yo me voy a bañar y a nadar un poco en las aguas del inmediato río, vuelvo a casa, y escribo cuentas o lo que me dicta y ordena el señor don Francisco. Por la tarde vuelvo a recorrer la campiña, visito las labranzas, apunto las faltas y las sobras de los encomendados, y cuido de que se provean sus necesidades y sus dolencias se remedien, lo que da mucho contento a mi buen patrono, que a todos los indios nos mira como a hijos. Cuando me sobra el tiempo leo por la tarde algún libro de religión o de historia, y todas las noches rezo con los demás de casa el santísimo rosario. Esta es mi vida, señor, con muy raras alteraciones de vez en cuando, y a fe que no pido a Dios mejor estado, conforme con todo, y agradecido a sus beneficios. (Galván 1986, 135-6)

Galván admira a Enriquillo no por indio sino por buen cristiano. Hacia la "raza indígena" Galván, más bien, asume esa posición ambivalente que ya habíamos encontrado en José Gabriel García: destaca de los "aborígenes", sobre todo de los caciques, su valor y su bravura, su amor a la libertad, su lucha contra la opresión; equipara la belleza, casi paradisíaca, del antiguo reino de Jaragua con la de las míticas ciudades europeas. Pese a todo, suplica al lector que no lo crea atacado de la "manía indiófila".

> No pasaremos nunca los límites de la justa compasión a una raza tan completamente extirpada por la cruel política de los colonos europeos, que apenas hay rastros de ella entre los moradores actuales de la isla. (Galván 1986, 34)

Es decir, aún cuando lamenta las atrocidades que provocaron el exterminio de los indios, Galván en el fondo, agradece su desaparición. Jaragua puede ser un paraíso terrenal, pero su conquista marca "la génesis de la civilización del Nuevo Mundo", la puesta en marcha de la historia y la escritura. La destrucción abrupta y sanguinaria de la milenaria vida indígena circular, estática y monótona, representa para Galván el punto de partida de nuestra *historia* como americanos, historia en línea recta, dinámica y productiva, con un principio y un final (Sommer 2004, 301).

Enriquillo escapa de esta compasión y se convierte en objeto de admiración por parte de Galván precisamente porque no es un indio como los demás. Puede tener los rasgos físicos de sus ancestros, pero la diferencia se la da su cultura española, su apego fiel a las enseñanzas cristianas. Enriquillo es el perfecto "buen salvaje", maleable y moldeado por el conquistador, que se rebela con pesadumbre, por meros motivos personales y sin la menor pretensión de socavar el régimen español. Su huída a las montañas, tal como la presenta Galván, no tiene origen ni en la indignación que pudo sentir hacia la masacre de sus familiares en Jaragua, o hacia el lento ahorcamiento a sangre fría de su tía Anacaona, ni en la humillación diaria de los indígenas esclavizados. Lo que lanza al valeroso jefe indio a la sedición es la amenaza a la virtud conyugal de Mencía, su amada, y la incapacidad de las autoridades españolas, dominadas por la ambición y la iniquidad, por resarcir este hecho. Enriquillo es, pues, un cristiano ejemplar que ha sido forzado a la sublevación por la maldad de algunos españoles, pero que permanece fiel a la cultura hispana y la fe cristiana tal como le enseñó fray Bartolomé De Las Casas. Por eso, cuando se refugia en las montañas se lleva consigo la civilización adquirida, la cual inculca a sus nuevos súbditos y es la que, en realidad, le permite hacer frente a las tropas españolas sin perecer en el intento.

Pues bien, como ya lo señalábamos, esta revaloración de la hispanidad católica está acompañada en la novela por la omisión expresa del "negro". Esto llama particularmente la atención por cuanto que Galván reconoció que el motivo que le inspiró a escribir el "Enriquillo" fue el presenciar, en el año de 1873, la emancipación, por órdenes reales, de los *esclavos* de Puerto Rico.

> Entre los recuerdos más gratos de mi vida descuella el de una memorable fecha, en que la plaza mayor de la capital de Puerto Rico no bastaba a contener la multitud de gente de todas las clases… Desde el balcón central del palacio de la Intendencia un hombre arengaba con ademán solemne, con sonoro acento, aquella innumerable cuanto silenciosa multitud. Aquel hombre estaba investido de todos los atributos del poder; ejercía la autoridad absoluta en la Isla, era el gobernador capitán general Don Rafael Primo de Rivera, y en aquel momento cumplía un bello acto de justicia proclamando en nombre de la Nación Española la abolición de la esclavitud en la hermosa Borinquen; y además se mostraba prudente y experimentado hombre público, *practicaba un acto de cristiana caridad, inculcando las sanas ideas de orden y deberes, espíritu de fraternidad, respeto a las leyes y amor a sus semejantes, en el ánimo de los conmovidos libertos, que escuchaban aquel inspirado lenguaje derramando lágrimas de gratitud*…
>
> A impulsos de la profunda impresión, del júbilo indecible que en mí causó tan esplendido triunfo de la justicia sobre una iniquidad secular, recorrí con el rápido vuelo de la imaginación la historia de América, y buscando analogías morales en los primeros días de la conquista, mi mente se fijó complacida en las grandes figuras de un compatriota de usted, el ilustre filántropo fray Bartolomé de Las Casas, y un compatriota mío, Enriquillo, último cacique de la Isla de Haití o Española, hoy Santo Domingo.
>
> Desde entonces formé el atrevido propósito de escribir este libro, y dedicarlo a la insigne Sociedad Abolicionista Española. (Galván 1996, 49-50)[46]

Pese a esta inspiración y pese haber utilizado como una de sus fuentes principales la crónica de Fernández de Oviedo, quien señalaba que en el Santo Domingo de los primeros años del siglo XVI habían ya tantos negros en la isla "a causa destos ingenios de azúcar, que paresce [sic] esta tierra una efigie o imagen de la misma Etiopía" (Citado por Sommer 2004, 321), Galván decidió ignorar u omitir a los negros de su narración, de tal suerte que en la novela sólo aparecen cuatro menciones aisladas y brevísimas a la presencia africana en Santo Domingo. La primera y más extensa es una nota al pie de página, en la cual el autor subraya la validez del propósito del cacique Guaroa de refugiarse en las montañas para escapar del dominio español, aludiendo a los grupos de esclavos negros cimarrones que utilizaron la misma estrategia de ocultamiento:

> No era absurdo el propósito de Guaroa. En 1860 se capturaron en las montañas del Bahoruco tres *biembienes,* pertenecientes a una tribu de salvajes de raza

[46] Cursivas agregadas por la autora.

> africana, que aún existe allí alzada, y de que sólo dan noticias incoherentes y tardías algunos monteros extraviados (Galván 1986, 32).

Las otras tres menciones son sólo eso: meras alusiones sin relevancia a la presencia de unos cuantos esclavos africanos que trabajaban en la hacienda de Nicolás de Ovando y del padre de María de Cuellar, y otros que se levantaron en contra de su amo en 1523, siendo vencidos, para alivio de todos, por las fuerzas militares de Diego Colón.

Uno podría preguntarse por qué Galván optó por la utilización de la figura de un indio rebelde, aculturado como fue Enriquillo, y no por personajes negros esclavos que, al igual que los indios, fueron víctimas de los conquistadores y su ambición, y también se rebelaron en contra de la explotación y la injusticia. Una respuesta posible, quizá, es que rememorar y justificar rebeliones de negros en Santo Domingo era traer a la memoria el recuerdo de la principal rebelión de esclavos que se produjo en La Española: la revolución haitiana; esa revolución que puso de cabeza ese mundo colonial que, precisamente, los españoles inauguraron en América y que marcó la entrada de Santo Domingo a la historia civilizada. Hacer de un negro rebelde un ejemplo a seguir constituía para Galván un error que no podía permitirse, considerando que habían sido negros rebeldes los que fundaron la nación vecina en oposición de la cual los dominicanos intentaban delimitar su "nosotros" nacional.

Resultaba, al parecer, más fácil hablar de indios que de negros porque finalmente el indio antillano tenía una "ventaja" que ni el negro ni los otros indios de América Latina tenían: había desaparecido en los albores de la colonización. El indio no existía ya en la República Dominicana, no era como en México o Centroamérica una realidad cotidiana con la que los letrados dominicanos tuvieran que toparse a cada paso. En consecuencia, podían especular en torno a él lo que quisieran: convertirlo en héroe o villano, en víctima o rebelde, en bárbaro o civilizado, en buen salvaje o salvaje a secas. Cualquier cosa, finalmente nadie, o al menos ningún indio, reclamaría. En ese sentido, el indio vino a ser, como dice Roberto Cassá, un instrumento idóneo que Galván y el conjunto de escritores que cultivaron la literatura indianista utilizaron para esquivar al pueblo dominicano como objeto de la producción literaria nacional (Cassá y Fernández 1990: 244-5).

Fue, quizá, la conjunción de cuatro elementos –la excelente prosa, la ausencia del negro, la revalorización de una hispanidad católica y la idealización del indio como buen salvaje, sumiso y maleable–, lo que convirtió a "Enriquillo" de Galván en una de las novelas predilectas de los regímenes trujillista y balaguerista del siglo XX. Para ambos la "ficción fundacional" creada por Galván se avino perfectamente a sus propósitos de borrar cualquier vestigio de herencia africana en el pueblo dominicano. El trujillato fue muy claro en ese sentido: ensalzando la figura del indio galvaniano convirtió a los dominicanos en descendientes de Enriquillo, rebautizándolos con el término de "indio", lo que quedó asentado en la cédula de identidad de cada habitante de piel oscura. De esta manera, la dictadura impuso a sus compatriotas la obligación de imaginarse "indios" y nombrarse

“indios”, en aras de que dejaran de ser “negros” y se acercaran más al “blanco”. Dilema interesante el que con este acto creó y legó el trujillato a la República Dominicana: el primer país de América donde los indígenas reales desaparecieron a causa de la acción colonizadora del español blanco, sin dejar demasiada huella en la constitución física de un pueblo mayoritariamente de afrodescendientes, se convirtió, por arte de la literatura y fuerza de la dictadura, en un país de indios imaginarios, descendientes de un indio creado por la pluma de un literato.

2. Pedro Francisco Bonó: el reconocimiento del “negro” a partir del mestizaje.

No todos los intelectuales dominicanos ignoraron, o mejor dicho invisibilizaron, la herencia y presencia africanas de su pueblo a la hora de construir el relato de la nación. Hubo algunos que las reconocieron al reivindicar a la nación dominicana como nación mulata, resultado de la mezcla del colonizador europeo con el esclavo africano. Tal fue el caso de Pedro Francisco Bonó y Mejía (1828-906), considerado el fundador de los estudios sociológicos del país. Este pensador fue contemporáneo de Manuel de Jesús Galván y José Gabriel García, sólo que a diferencia de estos sureños, él formó parte del grupo de intelectuales y políticos liberales de la región norte del Cibao, desde donde escribió la totalidad de su obra. Bonó fue, quizá, el autor más crítico y original de la segunda mitad del siglo XIX en República Dominicana, para quien el “mulatismo” no era un rasgo negativo de su pueblo, sino un elemento desde el cual se podía lograr la regeneración nacional.[47]

Bonó no fue autor de obras monumentales, sino de ensayos políticos y sociales que a manera de artículos periodísticos y folletines aparecieron en la prensa periódica del país, teniendo gran resonancia entre los círculos letrados y políticos de su tiempo. En estos artículos es que llegó a plantear que el origen del mestizaje de la sociedad dominicana se remontaba, desde luego, al periodo colonial, cuando a consecuencia del declive demográfico de la población indígena se registró la llegada de miles de esclavos africanos a la isla. Así lo explica en sus “Apuntes para los cuatro ministerios de la república”:

> Hallada la América por Cristóbal Colón, los españoles se posesionaron de los países descubiertos. Santo Domingo, uno de tantos, vio desaparecer más rápidamente que ninguno a sus primitivos habitantes…La rápida destrucción de la raza indígena fue debida a muchas causas, entre las cuales debemos notar la distancia que mediaba entre la América y la Metrópoli, distancia que se oponía a los buenos efectos que las disposiciones de Isabel la Católica podían producir…Los indios repartidos fueron esclavos; y no acostumbrados a las fatigas de este estado, perecieron. Quiérese llenar los vacíos que dejaban con africanos que siguieron la misma suerte que los reemplazados, no en la muerte, pues por naturaleza resistían más a los trabajos y afanes con que los cargaban; pero si en

[47] Sobre la vida y obra de Bonó pueden consultarse Bonó 1980; González 1994b; Guerrero 2006; Cassá 1998.

> condición, pues fueron esclavos. Todos estos esfuerzos fueron infructuosos, por no ser más que una injusticia corregida con otra injusticia. Pero mientras tanto se pobló la Isla con las dos razas; la europea como libre y señora, y la africana como esclava. (Bonó 1980, 82-3)

Lo que posibilitó la mezcla entre la "raza europea" y la "africana esclava" fue, según Bonó, la esclavitud moderada que prevaleció en Santo Domingo durante la colonia. El esclavo africano no se vio sometido a sufrimientos inauditos como le ocurrió al esclavo del lado francés. El español aportó "suma benevolencia, gran caridad y mucha dulzura", por lo que entre amos y esclavos existió "una igualdad relativa" que facilitó la fusión e hizo imposibles los odios y las guerras raciales. Si llegó a existir una aristocracia en Santo Domingo que se afincó en el "privilegio del color de la piel", esto, según Bonó, no pasó de ser "un engreimiento pueril que nunca se tradujo en vejámenes sistemáticos ni malos tratamientos para la raza esclava".

> La indolencia proverbial de los criollos y la benevolencia y caridad española, hicieron del esclavo un miembro de la familia, que si bien en las ciudades fue indigno de bailar con los blancos, en las reuniones encopetadas y de aliarse a ellos; en los campos, pueblos y aldeas fue admitido en el trato íntimo y general de la familia del amo, enlazándose y entroncándose en ella. Esta tolerancia, por sus mismas progresiones formó parte de las costumbres, niveló las condiciones, facilitó las mezclas de las razas e hizo imposible ese odio y ese desprecio intenso que la Parte Francesa en su gran revolución de a fines del siglo pasado, mostró al mundo que estaba en el corazón de sus negros y de sus blancos con el odioso régimen de la esclavitud de los primeros. (Bonó 1980, 219)

Como vemos, en Bonó se repite el mito de la convivencia racial armónica que ya habíamos encontrado en José Gabriel García. Sin embargo, en el caso de Bonó este mito cumple una función diferente: la de mostrar la existencia de una relativa armonía racial como uno de los elementos originales del pueblo dominicano, que le brindaba a la República Dominicana no sólo "una superioridad moral" con respecto a su vecino haitiano, sino además la posibilidad de adaptarse a "cualquier civilización", "pues sus afinidades son múltiples por razas y tradiciones".

En efecto, Bonó consideraba que la mezcla racial armónica que se produjo durante la colonia entre españoles, africanos e, incluso, indios, hizo de la República Dominicana un país "cuyo origen, historia, color, religión y hábitos provienen de todas las razas", y que, por consiguiente, poseía una "aptitud cosmopolita" para aceptar y amalgamarse, sin odios ni contradicciones, con cualquier civilización, raza o tradición que "se le quiera infiltrar". En este "cosmopolitismo racial" Bonó encontraba una de las diferencias más marcadas entre la República Dominicana y Haití. Desde su punto de vista, la creación del Estado haitiano se basó en el exterminio de dos razas: la blanca y la "mezclada". Debido al hecho de que

cuando fueron esclavos de los franceses, los haitianos padecieron "sufrimientos inauditos", a la hora de su "gran revolución" todo devino en odio y venganza hacia las anteriores razas. El Estado haitiano quedó entonces fundado en una política de "exclusivismo de una sola raza", la negra, la cual no sólo convirtió en "objeto de sus amores y predilección", sino que no quiso amalgamarla con otras. Por consiguiente, cuando la República Dominicana estuvo unida a la haitiana durante el gobierno de Boyer tuvo necesariamente que sufrir la violencia de esta "política ultranegra", por lo que

> El primer paso que la República Dominicana dio al separarse de Haití fue salir de la senda exclusivista de estos últimos… Llamar hacia la República a todos los extranjeros, darle la ciudadanía con pocas dificultades, llamar la emigración constante que la Europa arroja de su suelo por falta de espacio, hacia el nuestro rico, fértil y benigno; hacer una masa dominicana de todas las inteligencias, de todas las industrias extranjeras, tal fue el deseo de nuestros legisladores…(Bonó 1980, 92)

Hemos de decir que aunque Bonó rechazó el "exclusivismo racial" de los haitianos, su opinión sobre la impronta haitiana en República Dominicana estuvo lejos de ser absolutamente negativa. Para Bonó la dominación haitiana fue una época de transición para los dominicanos que trajo consigo elementos positivos, tales como el reconocimiento de los derechos del hombre, la abolición de la esclavitud y el conocimiento de la libertad y del derecho de la soberanía, este último que si bien los dominicanos no ejercieron de inmediato al menos se enteraron que existía. El error de Jean Pierre Boyer, según Bonó, fue "no haber fundado la unión de los dos pueblos sobre una base más equitativa y provechosa, por ejemplo la confederación". "Si hubiese sido así, nosotros estaríamos más tranquilos, más felices, más civilizados. Los elementos diversos de los dos pueblos que hoy no tienen punto de contrapeso, aislados como están, habrían concurrido a mantener el equilibrio de las razas negra y blanca" (Bonó 1980, 610).

Ahora bien, aún cuando Bonó exaltó la propensión de los dominicanos a la mezcla dejó entrever que ésta constituía también una debilidad. En la medida en que los dominicanos eran aptos para amalgamarse con cualquier civilización o raza, esto los hacía igualmente propensos para aceptar y mezclarse "sin resistencia ni discusión" con cualquier barbarie, aumentando sus probabilidades de quedar dominados por otras naciones en detrimento de su independencia. Asimismo, el cosmopolitismo racial impedía que el patriotismo dominicano tuviese "un color propio", manteniendo al país sin asiento fijo.

Frente a esto, el llamado de Bonó a sus compatriotas iba dirigido a que entendieran que su cosmopolitismo racial sumado a la excelente ubicación geográfica de la isla constituían dos elementos privilegiados, que si se mantenían en "justo equilibrio", hacían de la República Dominicana el lugar más propicio para ser el "núcleo" de una confederación antillana. Así lo expresó en su "Congreso extraparlamentario":

> Somos una raza nueva en el mundo, producto de las mezclas del caucasio, indio y africano; profesamos la religión verdadera: la cristiana, la que hace más libre al hombre, le da más responsabilidad y por lo mismo más previsión, más energía. Nuestra posición geográfica central e insular en la América, nuestras afinidades, nuestros múltiples nexos con las demás Antillas; nuestra relativa ya vieja independencia, nos ponen en actitud de pretender con más fortuna que nadie; a la dirección, a la hegemonía en los altos destinos que le están reservados a la inevitable confederación Antillana, cuando suene la hora de verse independiente todo el archipiélago… Y en efecto, ¿dónde y cómo podrán ser mejor colocados tantos blancos, negros, mulatos y mestizos como pueblan las Antillas, si no es en una poderosa confederación que sea tan amiga de las naciones europeas, como de las continentales Norte y Sur americanas; y esto no por palabras, sólo por hechos prácticos de su evolución interna, en pos de su conservación en armonía con los intereses generales de la humanidad? Ya que tan esplendente perspectiva se nos asoma, ya que tan titánicos esfuerzos hemos hecho para adquirir tan ventajosa posición, deberíamos mostrar que somos cuerdos, nación aunque pequeña, digna de aspirar a altos puestos, para que Haití no nos gane el premio, pues ésta por otro camino cree tener la misma misión y la persigue con bastante empeño, aunque con menos probabilidades de triunfo… Más para lograrlo sería preciso que nuestros actos mostrasen que somos dignos, merecedores de tal premio, porque si así fuese ¿para qué vino a realizarse la separación de dos pueblos hermanos unidos ya por tantos vínculos, sobre todo por el de la libertad, adquirida a un mismo tiempo por ayudas reciprocas; solitarias, en medio del océano, únicos y nuevos representantes de una raza, que hasta hoy no había aparecido en la escena política del mundo, con el tipo de civilizada y libre, y cercada por colonias esclavas…? Considerada la República Dominicana bajo punto de vista tan humanitario, tan elevado, se descubre inmediatamente la razón de ser de ella; su necesidad en la escena del mundo, su gran belleza y los esfuerzos que pide hagamos para mantenerla, conservarla y perfeccionarla. (Bonó 1980, 393-6)

Esta es, pues, la utopía racial, nacional y regional de Bonó, a través de la cual reconoce la herencia africana de su pueblo y preconiza, como afirma Pedro San Miguel, "un sentido de identidad fundado no en el hispanismo sino en las nuevas realidades americanas" (San Miguel 1997, 82). Sin embargo, consideramos que este reconocimiento distó de ser un conocimiento o, incluso, una defensa de la huella africana en la República Dominicana. Desde nuestro punto de vista, lo que encontramos en este autor es un "elogio" no a la calidad mulata de su nación, sino a su capacidad de mezclarse. Bonó admiraba al pueblo dominicano no por mulato, sino por ser el fruto y ejemplo de una mezcla racial exitosa entre blancos y negros que auguraba mezclas futuras igualmente exitosas. En Bonó el mestizaje es la constatación de la realidad racial de su país, pero al mismo tiempo es un proyecto.

Por eso, consideraba que la República Dominicana podía ser el centro de una confederación antillana: su posición geográfica privilegiada sumada a su inclinación por la mezcla, la hacía la más apta para ser el punto de convergencia de todas las razas que convivían en el espacio caribeño.

Leído con detenimiento, quizá, en el fondo de este elogio al mestizaje, encontremos en Bonó un deseo de "blanquear", en lo racial y en lo mental, a la sociedad dominicana. En una carta de 1887 al político dominicano Gregorio Luperón, Bonó señaló lo siguiente:

> …es bueno que el gobierno que nos rija, sacuda un poco las vetustas aunque modificadas ideas del coloniaje español, que tanto campea en los consejos de gobierno… y se ponga a pensar con seriedad en los destinos que la Providencia reserva a los negros y mulatos en la América. Estos destinos desde ahora son manifiestos, dado el número actual de esta raza; y la Isla de Santo Domingo creo está llamada a ser el núcleo, el modelo del engrandecimiento y personalidad de ella en este Hemisferio. ¿Y quién mejor que Ud. podrá empezar a poner las primeras piedras, a sentar las bases de esta grandeza? ¿Quién mejor que Ud. puede conocer cuán necesaria es la raza blanca para conseguirlo, pero al mismo tiempo conocer la superioridad de las combinaciones de esta raza superior?, y, ¿quién, mejor que Ud., podrá fundir, amalgamar y formar un todo homogéneo de la sabiduría y de la ignorancia de una y otra familia para que, modelo de tolerancia y de continencia, podamos atraer hacia nosotros desde hoy las benévolas miradas del universo y colocarnos, robustos y desembarazados, en un posición envidiable? (Bonó 1980, 560)

Así pues, Bonó reconocía que los negros y mulatos dominicanos, y americanos en general, tenían reservado un destino providencial, y sin embargo, para que éste se hiciera real, esos negros y mulatos debían amalgamarse con la "raza blanca", "raza superior" sin cuyo concurso y sabiduría era imposible el "engrandecimiento". En Bonó la fusión de las razas se entiende como la difusión de las aptitudes civilizadoras de las gentes blancas. Mezclar significa también blanquear, y blanquear significa mejorar, superar, civilizar a la nación hasta alcanzar una "posición envidiable". "¿Quién mejor que Ud. puede conocer cuán necesaria es la raza blanca para conseguirlo, pero al mismo tiempo conocer la superioridad de las *combinaciones* de esta raza superior?", le preguntaba a Luperón. De alguna manera, la historia racial de la República Dominicana que construye Bonó no es otra cosa que la historia de blanqueamientos sucesivos: durante la colonia, Bonó nos habla que los esclavos africanos y los amos españoles se mezclaron dando origen a una sociedad sin odios ni guerras raciales; al momento de separarse de Haití, los dominicanos se apartaron del exclusivismo negro de su vecino, a través del llamado que hicieron sus legisladores a "la emigración constante que la Europa arroja de su suelo por falta de espacio" (Bonó 1980, 92). La propuesta de Bonó a Luperón, quizá, iba en el sentido de continuar con esta línea de entrecruzamientos raciales, a través del fomento de la

inmigración masiva de europeos blancos que al mezclarse con los negros y mulatos del país, dieran origen a hombres industriosos y ciudadanos civilizados. Con la mezcla de la raza "ignorante" y la raza "sabia", el país podía alcanzar un futuro prometedor, y no quedar atrapado en la "política ultranegra" de los haitianos, condenada, por demás, al fracaso y la esterilidad. Coincidimos en ese sentido con lo señalado por Pedro San Miguel en torno a que

> … la defensa del mulatismo [en Bonó] puede ser vista como un medio para disminuir la negritud dominicana. El mulatismo de Bonó encierra también una propuesta "modernizante" a la europea: al distanciarse racialmente de su vecino, Santo Domingo se aproximaba a Europa. El mulatismo dominicano… contribuiría a la regeneración nacional a través del contacto con Europa. (San Miguel 1997, 80)

Desde luego que esta idea de la regeneración nacional lograda a través de la inmigración y el contacto con lo europeo no fue un planteamiento exclusivo de Bonó. Se trató, más bien, de un lugar común del pensamiento latinoamericano del siglo XIX, que en el caso dominicano gozó de amplia simpatía desde 1844. Durante el periodo de la Primera República (1844-61) los dirigentes del país llevaron a cabo intentos continuos por atraer inmigrantes blancos, europeos o norteamericanos, que sirviesen de "antemural étnico" ante la presencia haitiana y aumentasen la población nacional (Pérez 1992, 191). En la constitución dominicana de 1844 se ofrecieron a los extranjeros las mayores garantías jurídicas para que vinieran a poblar la república; y en otra ley de 1847 se les garantizaba alojamiento, manutención, y el otorgamiento de tierras del Estado así como de artículos indispensables para emprender la producción agrícola. Sin embargo, durante ese periodo las políticas de colonización no alcanzaron el éxito deseado.

Hacia las décadas finales del siglo XIX inmigración y colonización fueron los ingredientes sustantivos de una política de doble sentido: de poblamiento selectivo en el plano racial y de fomento de la agricultura a través de una fuerza de trabajo dotada de calificación técnica. En un registro de extranjeros mandado a realizar por el Ministerio de Interior y Policía en 1882 se señalaba la presencia en algunas provincias del país de inmigrantes españoles, ingleses, holandeses, daneses, norteamericanos, italianos, franceses, venezolanos, alemanes, puertorriqueños y cubanos, de entre los cuales no todos procedían de dichas naciones sino, más bien, de las colonias que esas naciones tenían en el Caribe y otras partes del mundo (Castillo 1979, 3-43). Bonó compartió la simpatía de sus contemporáneos por la inmigración. Empero, debemos destacar el hecho de que siempre se mostró muy crítico al respecto: pensaba que se debía ofrecer al dominicano mayores garantías a su trabajo y a su propiedad, las mismas facilidades y estímulos que a los extranjeros, no gravándole con servicios militares en un ejército ni con servicios públicos onerosos. Nacional e inmigrante debían gozar de las mismas oportunidades.

3. A modo de conclusión.

¿Por qué releer estas obras decimonónicas en pleno siglo XXI? Porque pareciera que muchos de sus pre-supuestos, pre-juicios no cesan de evocarse en las sociedades latinoamericanas a la hora de negar al otro, de minimizar al diferente. Habría, sin embargo, que no obviar la especificidad histórica de estos discursos decimonónicos. Dos aspectos me gustaría señalar, a modo de conclusión, como condicionantes de los discursos de los autores analizados en este trabajo en torno a la nación, la "raza" y los afrodescendientes.

El primero de ellos fue, sin duda, la presencia de Haití. El hecho de que la República Dominicana surgiera como Estado independiente de un movimiento separatista llevado a cabo en contra de Haití, y que además este país haya sido el primer Estado en proclamarse "negro", marcó profundamente los discursos de estos autores. Haití en sus obras es en todo momento el "otro" en función del cual había que distanciar al "nosotros" dominicano y singularizarlo. Galván y García son de los autores analizados los que llevaron al extremo este afán, de ahí que construyesen un discurso que enfatizó lo "hispano" del pueblo dominicano, en la medida en que consideraron "lo negro" como el atributo exclusivo de sus vecinos.

El segundo elemento que considero condicionó el discurso de nuestros autores fue el ideal de progreso y civilización que todos ellos compartieron de alguna u otra manera. En sus obras hay como trasfondo esa voluntad de progreso y civilización propia del siglo XIX, que asoció la cultura con la "raza" y ésta última a rígidas jerarquías. Tal voluntad jerarquizadora se fundamentó en el convencimiento de que una única raza y una única cultura, la raza blanca y la cultura del occidente europeo, habían alcanzado el máximo grado de progreso en términos tecnológicos, políticos y sociales en el marco de esa noción omnipresente que era la civilización. Estas concepciones, prestigiadas por su carácter de "pensamiento científico", al actuar sobre el sustrato de los antiguos prejuicios coloniales vinculados a formas tradicionales y jerárquicas de relaciones interétnicas, fueron adaptadas e instrumentalizadas en contra de todo lo considerado bárbaro o inferior de la propia sociedad, que en el caso de la República Dominicana no era otro que el negro y el haitiano. Con sus respectivos matices, los autores analizados compartieron el ideal de acercarse a esa raza blanca, vía la consumación de una "nación civilizada" donde lo inferior, lo bárbaro no figurara. Había que dejar de ser "salvajes" para ser "civilizados", y los medios para lograrlo podían ser varios: desde atraer contingentes de inmigración europea que al fusionarse con la población nativa la "blanqueara" en el color y la "europeizara" en la mentalidad y las costumbres, hasta recuperar los principios del catolicismo que los "buenos" conquistadores españoles trajeron al Nuevo Mundo, a fin de que sirvieran como fundamento de las relaciones entre gobernados y gobernantes.

Referencias

Altagracia Espada, Carlos D. 2003. "El cuerpo de la patria: imaginación geográfica y paisaje fronterizo en la Republica Dominicana durante la Era de Trujillo", *Secuencia* 55: 145-80.

Baud, Michiel. 1993. "Una frontera-refugio: dominicanos y haitianos contra el Estado (1870-1930)", *Estudios sociales* 92: 39-64.

Bonó, Pedro Francisco. 1980. *Papeles de Bonó. Para la historia de las ideas políticas en Santo Domingo* [introducción y notas de Emilio Rodríguez Demorizi]. España: Gráficas M. Pareja.

Cassá, Roberto. 2002. "Peculiaridades del surgimiento del Estado dominicano", *Clío* 70 (164): 181-206.

________. 1998. "Pedro Francisco Bonó y su época", *Estudios sociales* 114: 7-22.

________. 1993. "Historiografía de la República Dominicana", *Ecos* 1(1): 9-39.

Cassá Roberto y Otto Fernández. 1990. "Cultura y política en República Dominicana: la formación de la identidad histórica". En Hugo Zemelman Merino (coord.) *Cultura y política en América Latina,* 228-55. México: Siglo XXI/UNU.

Castillo, José del. 1979. "Las emigraciones y su aporte a la cultura dominicana (finales del siglo XIX y principios del XX)", *Eme Eme. Estudios dominicanos* 45: 3-43.

Céspedes, Diógenes. 2002. *Los orígenes de la ideología trujillista*. Santo Domingo: Biblioteca Nacional Pedro Henríquez Ureña.

Colom, Francisco. 2003. "La imaginación nacional en América Latina", *Historia Mexicana* 2.

Derby, Robin y Richard Turits. 1993. "Historias de terror y los terrores de la historia: la masacre haitiana de 1937 en la República Dominicana", *Estudios Sociales* 92: 65-76.

Fennema, Meindert y Troejte Loewenthal. 1989. "La construcción de raza y nación en la República Dominicana", *Anales del Caribe* 9: 191-227.

Franco, Franklin. 1997. *Sobre racismo y antihaitianismo (y otros ensayos)*. Santo Domingo: Librería Vidal.

Galván, Manuel de Jesús. 1986. *Enriquillo. Leyenda histórica dominicana* (1503-1533). México: Porrúa.

________. 1996. *Enriquillo.* Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

García, José Gabriel. 1979. *Compendio de la historia de Santo Domingo* (1893), 2 tomos. República Dominicana: Editora de Santo Domingo.

González, Raymundo. 1994a. "Peña Batlle y su concepto histórico de la nación dominicana", *Ecos* 3: 11-52.

________. 1994b. *Bonó, un intelectual de los pobres.* Santo Domingo: Editora Búho / Centro de Estudios Sociales Padre Juan Montalvo.

González, Raymundo, et. al. 1999. *Política, identidad y pensamiento social en la República Dominicana (siglo XIX y XX).* España: Doce Calles/Academia de Ciencias de Dominicana.

Guerrero Sánchez, José Guillermo. 2006. "Bonó: precursor de la historia social dominicana", *Clío* 172: 177-96.

Gutiérrez, Franklin. 1999. *Enriquillo: radiografía de un héroe galvaniano*. Santo Domingo: Búho.

Howard, David. 2001. *Coloring the nation. Race and ethnicity in the Dominican Republic.* United Kingdom: Signal Books/Lynne Rienner Publishers.

Lugo Lovaton, Ramón. 1954. "José Gabriel García", *Boletín del Archivo General de la Nación,* año XVII, núm. 81, vol. XVII: 120-70.

Mateo, Andrés. 2004. *Mito y cultura en la Era de Trujillo*. Santo Domingo: Manatí.

Pérez Memen, Fernando. 1992. *El pensamiento dominicano en la Primera República (1844-1861).* Santo Domingo: Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña.

Quijada, Mónica. 2003a. "¿Qué nación? Dinámicas y dicotomías de la nació en el imaginario hispanoamericano". En Antonio Annino y Francois-Xavier Guerra (coord.) *Inventando la nación. Iberoamérica, Siglo XIX.* México: Fondo de Cultura Económica.

________. 2003b. "¿Hijos de los barcos o diversidad invisibilizada? La articulación de la población indígena en la construcción nacional argentina (siglo XIX)", *Historia Mexicana* 2.

Roca, Friedheim. 2007. "El legado de José Gabriel García y el aporte historiográfico de sus hijos", *Clío* 173.

Rodríguez, Néstor. 2005. *Escrituras de desencuentro en la República Dominicana.* México: Siglo XXI.

San Miguel, Pedro. 1997. *La isla imaginada: historia, identidad y utopía en La Española,* San Juan/Santo Domingo, Isla Negra/La Trinitaria.

________. 2008. "La importancia de llamarse República Dominicana". En José Carlos Chiariamonte, Carlos Marichal y Aimer Granados (comps.) *Crear la nación. Los nombres de los países de América Latina.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Sommer, Doris. 2004. *Ficciones fundacionales. Las novelas nacionales de América Latina.* Colombia: Fondo de Cultura Económica.



Mural de Saúl Kak, pintor zoque
Recuperado de http://www.chiapasparalelo.com/trazos/2014/04/murales-de-saul-kak/

Zoques urbanos en Guadalajara, Jalisco México: migración, racismo y prácticas culturales en el hogar

Fortino Domínguez Rueda
Universidad de Guadalajara
111-32

Resumen: En la actualidad el fenómeno social de los indígenas urbanos en México es toda una realidad. Bajo este contexto, el presente artículo muestra el caso de los zoques originarios del municipio de Chapultenango, Chiapas, Méxicoque desde la década de los sesenta del siglo XX, migran a la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. Entre las características del grupo étnico urbano, se encuentra el hecho de reproducir una identidad étnica dispersa una vez instalados en la ciudad, situación que contrasta en relación a otros grupos de indígenas residentes en la urbe, de ahí que se muestre cómo la dispersión no ha imposibilitado la comunicación y el contacto entre zoques. Asimismo, se muestra cómo es el espacio íntimo de la casa el lugar primordial para la reproducción de la identidad y la cultura de los zoques urbanos.

Palabras clave: migración, dispersión, racismo e identidad.

Resumo: No tempo presente, o fenômeno social dos indígenas nos espaços urbanos no México é uma realidade. Neste contexto, este artigo mostra o caso do zoque originário do município de Chapultenango, Chiapas, México, que desde os anos sessenta do século XX, migram para a cidade de Guadalajara, Jalisco, México. Entre as características do grupo étnico urbano, é o fato de reproduzir uma identidade étnica dispersa uma vez instalado na cidade, situação que contrasta em relação a outros grupos de moradores indígenas residentes na urbe, portanto, mostrando como a dispersão não impossibilitou a comunicação e contato entre zoques. Ele também mostra como é o espaço íntimo da casa para a reprodução da identidade e da cultura da zoque urbana.

Palavras-chaves: Migração; Dispersão; Racismo; Identidade.

Abstract: Currently, the social phenomenon of Urban Indigenous in Mexico is a reality. Given this context, this paper presents the case of Zoques from the municipality of Chapultenango, Chiapas, Mexico who have migrated to

Guadalajara, Jalisco, Mexico since the 1960s.The reproduction of a dispersed ethnic identity once they have settled in the city is among the characteristics observed in this urban ethnic group, a situation that contrasts in relation to other indigenous residents in the city. Hence it is shown how dispersion has not prevented contact and communication among Zoques. Moreover, it is presented how urban Zoques reproduce their identity and culture from the intimate space of home as the primary place.

Key words: migration, dispersion, racism and identity

Citar este artículo

Domínguez Rueda, Fortino. 2014. "Zoques urbanos en Guadalajara, Jalisco México: migración, racismo y prácticas culturales en el hogar", *Revista nuestrAmérica* 2 (4): 111-32.

En México, el indígena se define generalmente con referencia a la comunidad (rural, armónica y aislada del resto del mundo); una comunidad regida por un sistema de cargos civiles y religiosos (heredado de la Colonia), gobernada por asambleas (acaso herencia de la época prehispánica o quizá del modelo revolucionario mexicano), caracterizada por tradiciones propias y por una indumentaria lingüística. No obstante, hoy en día, el indígena urbano contemporáneo […] conserva poco de esta definición.
Sophie Hvostoff

48

Durante las dos últimas décadas los pueblos indígenas de México hemos experimentado una serie de cambios y transformaciones. Uno de ellos, esla creciente presencia de indígenas en centros urbanos del país. Este cambio en la distribución geográficade los grupos étnicos -que se gestó y consolidó durante gran parte del siglo XX- fue una consecuencia tanto del proceso de industrialización que incentivo los flujos migratorios campo-ciudad, así como de los diversos procesos dedespojo de tierras que los pueblos indígenas experimentaron durante su historia reciente. De ahí, que en palabras de Camus pueda decir que "es a raíz de la presencia en el ámbito urbano de lo indígena, como se rompe con la idea de mirar a la diferencia étnica ligada directamente al mundo de la comunidad rural casi auto-contenida y al mantenimiento de una situación estamental colonial" (Camus, 2002: 57)

Ante este cambio, es como se hace necesario identificar, tanto las nuevas formas como los pueblos indígenas están experimentando lo urbano, así como de entender los mecanismos que se ponen en operación para la comunicación y el contacto entre diversos núcleos familiares indígenas. En específico se aborda el caso de los indígenas zoques de Chapultenango, Chiapas y su histórica migración a la ciudad de Guadalajara.

1. Migraciones indígenas a la ciudad de Guadalajara.

A la par que otras metrópolis de México, la ciudad de Guadalajara comenzó a experimentar el crecimiento demográfico de manera significativa desde mediados del siglo XX[49] (Núñez Miranda 1999). Entre los diversos flujos migratorios (campo-ciudad) que fueron claves para el crecimiento de la ciudad, también encontramos el arribo de

---

[48] Zoque urbano originario de Chapultenango Chiapas. Historiador y antropólogo. Profesor en la Universidad de Guadalajara.

[49] Guadalajara se ubicada en el occidente de México y fue fundada en 1542 por los conquistadores europeos. Durante el periodo colonial fue el Reino de la Nueva Galicia. En la actualidad Guadalajara se coloca como uno de los polos urbanos más importantes del país.

indígenas de distintas partes del país. Es así que como la población indígena comenzó a ganar notoriedad. Por ejemplo, durante las últimas tres décadas los datos generados desde el Estado son claros en mostrar el incremento de indígenas en la ciudad. Hace 24 años (1990) el censo reportó la presencia de 24,914 indígenas, diez años después la cifra se elevó a 39,259 y para el año 2010 la cifra llego a un total de 53,695 indígenas en el estado de Jalisco (Casillas 2004; INEGI 2005 y 2011)

Tabla 1. Pueblos indígenas con mayor población en el estado de Jalisco

PUEBLO INDÍGENA	HOMBRES	MUJERES	TOTAL
Wirarika	9,022	9,378	18,409
Nahuas	5,928	5,722	11,650
Purhépechas	1,991	1,969	3,960
Mixtecos	1,006	995	2,001
Zapotecos	814	823	1,637
Otomí	717	692	1,409

Fuente: censo de Población y Vivienda 2010

La creciente presencia indígena en la ciudad de Guadalajara pronto atrajo la mirada de los científicos sociales. Los estudios pronto fijaron su mirada en los Otomís de Querétaro (González 1995; Martínez Casas 2003), nahuas de Hidalgo (Vázquez Flores y Hernandéz Casillas 2004; Alfaro 2007) y Jalisco (Arellano 2003), purhépechas de Michoacán (Bayona Escat 2006; Ambriz Aguilar 2007; Talavera 2006) Wixaritari de Jalisco, Nayarit, Durango y Zacatecas, así como de Zapotecos y Mixtecos de Oaxaca (Goubin 2005; Gil 2009; Talavera 2006; Muñoz 2004; Mayoral 2005; Peña 2006; Peña 2010; Pereira 2001).

Para finales del 2010 era evidente la transformación étnica que estaba registrando la ciudad. Además, las investigaciones sobre indígenas en Guadalajara dejaban en claro que el fenómeno continuaría creciendo. Cabe señalar, que el nuevo escenario social, así como el emergente campo de estudio sobre los indígenas urbanos en Guadalajara, también edifico las características emblemáticas por donde identificar la alteridad indígena en la urbe. Me explico. En específico los estudios se enfocaron sobre grupos étnicos con mayor población en la ciudad, quienes a su vez son los grupos que tienden a vivir de manera conjunta en alguna colonia o barrio de la ciudad y a su vez son quienes se han insertado en nichos laborales que ellos mismos han creado y en donde trabajan junto a más paisanos (Peña 2006, 151-66).

Ante este contexto, la experiencia de los zoques radicados en Guadalajara, se presentaba como contrastante en comparación con las investigaciones desarrolladas hasta entonces. En la actualidad se tiene el registro de 35 familias zoques radicadas en Guadalajara, pero con la especificación, de que todas ellas residen de manera dispersa y en algunos casos a grandes distancias unas de las otras. Por otro lado, se registran los fenómenos de diversificación laboral así como el acceso de las nuevas generaciones de zoques a la

educación superior. Es así como la experiencia zoque puede ser importante para conocer tantos los procesos de movilidad campo-ciudad, así como de entender las diversas formas como los indígenas se reinventan desde el ámbito de la urbe.

2. Flujos migratorios zoques a la ciudad de Guadalajara.

Los zoques urbanos residentes en Guadalajara somos originarios del municipio de Chapultenango, Chiapas, ubicado en el norte del estado de Chiapas. Como bien lo advierte Andrés Fábregas, es la zona norte del estado de Chiapas en donde la presencia de los zoques es más numerosa en relación a otras regiones:

> En nuestros días el grupo más numeroso de hablantes de zoque vive al este del río Grijalva y entre el escarpado territorio de la Sierra de Pantepec hacia el noreste de la altiplanicie chiapaneca. Los pueblos más importantes en esta área son Tapilula, Rayón, Pantepec, Tapalapa, Ocotepec, Chapultenango, Coapilla, Copainalá y Tecpatán (Fábregas 2008, 20).

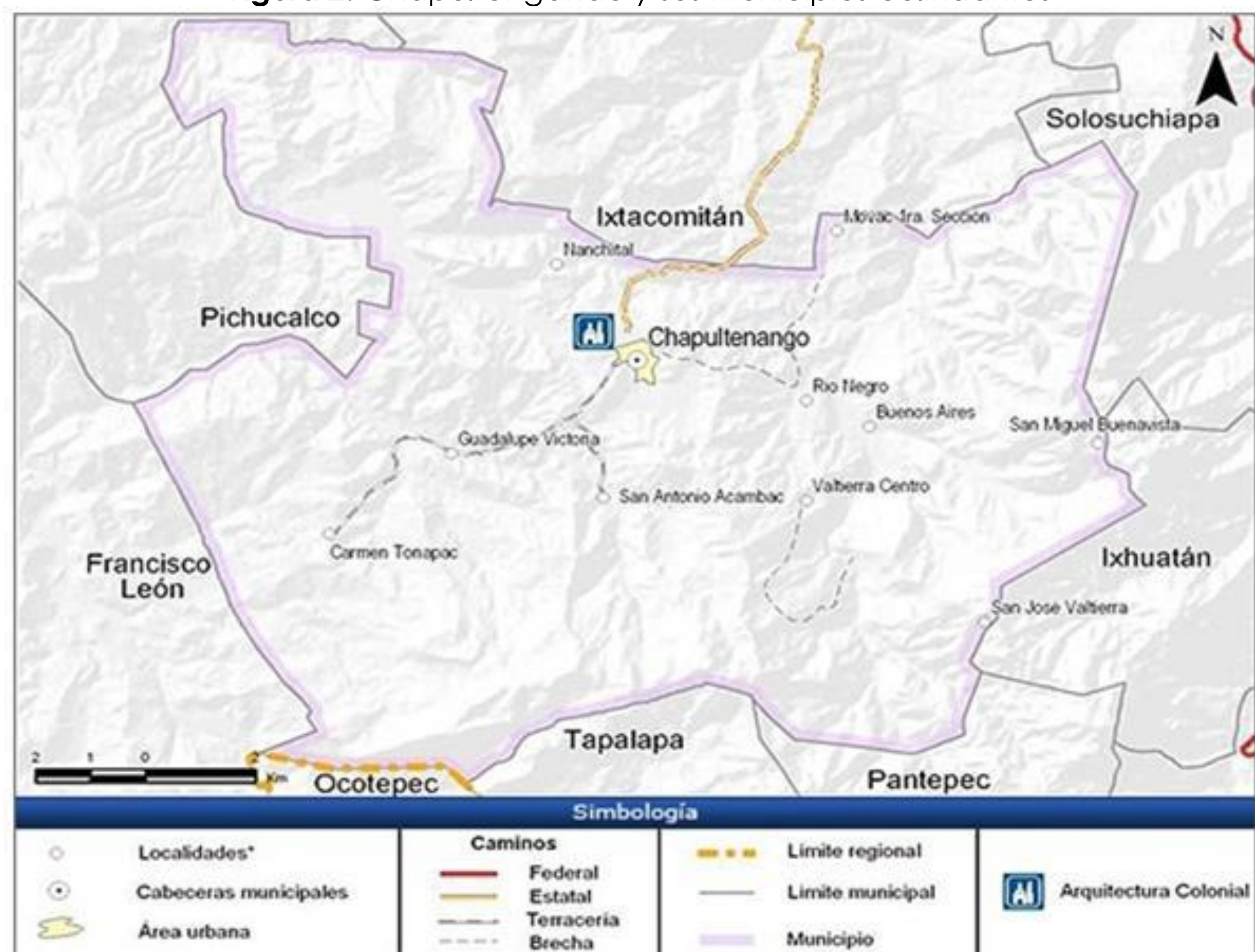
Figura 1. Ubicación de la región zoque



Fuente: Reyes Gómez 2007, 25

Desde la década de los cuarenta del siglo XX, la región zoque en general y en específico el municipio de Chapultenango comienza a registrar un fuerte proceso migratorio hacia zonas urbanas. En un primer flujo (1940-60) la migración zoque se desarrolló a lugares cercanos como Villahermosa Tabasco y sur de Veracruz. Para la década de los sesenta se inicia una segunda fase de migración zoque donde la movilidad se expande a otros estados de la República Mexicana, de ahí que lugares como la Ciudad de México y Guadalajara pronto se convertirán en lugares de destino para los zoques migrantes. Esta segunda fase va de 1965 a 1981 (Domínguez Rueda 2013).

Figura 2. Chapultengando y sus municipios colindantes



Fuente: www.Chapultenango.gob

A su vez, las erupciones del volcán Chichón ocurridas en marzo y abril de 1982 (Báez Jorge 1985) generaron desplazamientos humanos así como un nuevo periodo de migración zoque (1982-9) que a su vez estará conformado por dos procesos importantes de movilidad: 1) reubicación de poblaciones afectadas por el fenómeno natural y 2) la intensificación de los flujos migratorios. En el primer caso, la reubicación de damnificados fueron generadas por el Estado hacia otras regiones de Chiapas y del país (Reyes 2007). Tal es el caso de los zoques reubicados en la Selva Lacandona donde se conformó el ejido Nuevo Francisco León (Alonso Bolaños 2010) así como el proceso de conformación del ejido Nuevo Carmen Tonapac a las afueras de la ciudad de Chiapa de Corzo, todo ello en el Estado de Chiapas. Por su parte, algunos zoques damnificados de San Pedro Yaspac, pertenecientes al municipio de Chapultenango, pudieron asentarse en el Valle de Uxpanapa, al sur del estado de Veracruz (Morales Hernandez 1999).

Por otra parte, el evento eruptivo intensificó la migración interna que los zoques venían desarrollando desde mediados del siglo pasado. En ese sentido no fueron pocos, los que recurrieron a las redes paisanales existentes y con ello lograron asentarse en ciudades con población migrante zoque, tal es el caso de la ciudad de Guadalajara (Domínguez Rueda 2013).

A partir de la década de los noventa del siglo XX lamigración de zoques de Chapultenango se diversifica y se configuraun nuevo flujo migratorio (1990-2014). Esta cuarta ola migratoria estará conformada por dos fenómenos sociales: por un lado, se registra la aparición de nuevas rutas migratorias nacionales e internacionales, así como la articulación de nuevos lugares de residencia urbana zoque. En el caso del territorio nacional se registra la migración zoque hacia zonas turísticas como Cancún Quintana Roo y en el norte del país la ciudad de Chihuahua comienzan a configurarse como nuevo lugar de destino. Por su parte, en el extranjero nos encontramos con un fuerte proceso migratorio hacia la ciudad de Haverhill, ubicada en el estado de Massachusetts, en los Estados Unidos (Domínguez Rueda 2013).

A estas alturas es necesario señalar que la movilidad zoque se caracteriza por ser una migración definitiva y en muchos casos ha dejado de ser de retorno. En este sentido, lo que se viene registrando es una permanencia definitiva en los nuevos lugares de llegada. Este fenómeno se empata a lo que Patricia Arias señala como una de las grandes transformaciones que registra la migración a principios de siglo XXI:

> Estamos ante una nueva, quizás definitiva etapa de migración rural que representa un cambio muy profundo respecto a las fases y períodos anteriores. La migración que se caracterizaba por ser un flujo predominantemente masculino, laboral, temporal y de retorno, se ha convertido en un flujo familiar, prolongado, indefinido y de retorno incierto […] Hay que decirlo también que la migración rural indígena se ha generalizado y ampliado a las grandes ciudades

> de diferentes regiones del país […] Hoy en día, la migración indígena es una migración rural-urbana que asume, cada vez más, la modalidad familiar, prolongada y de retorno incierto (Arias 2009, 24-5).

En el caso de los zoques, es evidente que desde la década de los sesenta del siglo XX los flujos migratorios se han mantenido, pero además se constata que la estancia en los nuevos lugares de morada se haprolongado. Un ejemplo es el caso de los zoques que migran a Guadalajara. En ese lugar del mapa la movilidad es tanto de hombre y mujeres solteros, así como de familias enteras zoques.

3. El camuflaje de la identidad y la reproducción identitarias"puertas adentro" de los zoques en Guadalajara.

Una de las características de los zoques residentes en Guadalajara es la reproducción de prácticas culturales e identitarias en el interior de sus hogares. Es justo en el espacio íntimo del hogar donde los zoques se sienten cómodos para hablar su lengua, cultivar plantas de Chiapas, convivir con sus paisanos y preparar platillos típicos de su región de origen. Esta característica de reproducción entre los zoques tiene como objetivo el pasar desapercibidos del mundo urbano, lo cual se explica por una socialización caracterizada por la discriminación y el racismo.

Aquí es bueno recordar que entre los factores que inciden para que los zoques traten de diluir sus contenidos culturales en el espacio público de la ciudad, se encuentra el hecho de que la categoría de indio se encuentra conformada como una identidad negativa que se ha construido en un proceso de largo aliento y que en la ciudad se activa para inferiorizar una vez más a los que son caracterizados como indios. En el caso de nuestro país, fue a raíz del proceso de invasión y colonización europea como se gestó el proceso de etnicización de las poblaciones indígenas. Proceso que en palabras de Gilberto Giménez implicó "la desterritorialización, por lo general violenta y forzada de ciertas comunidades culturales […] por lo que ciertas colectividades son definidas y percibidas como foráneas (outsiders) es decir, como extranjeras en sus propios territorios" (Giménez 2000, 50). Del mismo modo, se desarrolló una categoría colonial supraétnica, donde todos los pueblos originarios aún con sus diferencias lingüísticas, organizativas y religiosas pasaron a ser designados solamente como indios.

Además, este patrón de poder no se alteró a raíz de los procesos de independencia que desembocaron en la conformación de los estados-nación en el continente americano. Más bien, advertimos la perpetuidad de la colonialidad del poder (Quijano 2000). Esta postura nos ayuda a trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según los cuales, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial" (Castro y

Grosfoguel 2007, 13). Es justo con esta visión a contrapelo expuesta por el concepto de colonialidad, como se puede afirmar que:

> La división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo. Asistimos, más bien a una transformación del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial (Castro y Grosfoguel 2007, 13)

Esta perspectiva analítica pone en evidencia lo que Homi Bhabha identifica como “la persistencia de las relaciones coloniales de poder” (Bhabha 2002, 23) que operan y se re articulan a través del tiempo. Por tanto, se puede entender cómo con el arribo de indígenas a la ciudad se renueva el proceso de etnicización y las relaciones sociales siguen siendo jerárquicas.De ahí que uno de los primeros elementos que el zoquetrata de ocultar en la ciudad es lo relativo a la lengua materna. Pues como bien lo subraya Martha Romer “la condición del indígena esta estigmatizada, por lo que el manejo correcto del español se vuelve prioridad para los padres” (Romer 2001, 37)

> Mira, el trato es de esta manera: nosotros decimos que sentimos vergüenza o pena de que no queremos hablar nuestralengua, ya sabes qué pasa: la gente se burla de uno y pues uno siente feo, se siente uno mal, como si fueras gente rara. Un día estaban hablando mi sobrino Rodrigo en zoque y que un paisano le dice “que no hablen mamadas”, pues que no es bueno que lo divulgue con la gente (Díaz Rueda 2010).

Se registran casos donde algunos zoques han optado por no enseñarles la lengua zoque a sus hijos. “yo no les enseñe el zoque a ustedes porque pensé que con eso los protegía de la discriminación que hay en la ciudad, pero ahora que platico con ustedes me doy cuenta que la discriminación sigue” (Domínguez Mondragón, 2010). Incluso se registran casos donde algunos zoques urbanos tratan de ocultarse de sus paisanos en el espacio público. Jacinta González lo refiere de la siguiente manera:

> Yo digo que sí quieren como ocultarse, porque hay muchos que quieren aparentar no ser indígenas, muchos ya ni quieren hablar zoque, hay hasta algunos paisanos que no nos quieren saludar en la calle, como que se avergüenzan que sepan que son de Chiapas (González Estrada 2009).

Hay que tomar en cuenta que el camuflaje de la identidad zoque es más frecuente en los espacios públicos de la ciudad. Es justo el espacio físico del hogar donde los zoques hemos puesto en operación una serie de estrategias para la reproducción de la identidad y la

cultura. Este fenómeno lo denomino la reproducción de la identidad "puertas adentro". Aquí vale la pena aclarar que utilizo el concepto de "puertas adentro" de manera diferente al de Séverine Durin, ya que ella lo nombra para referirse a las indígenas migrantes que laboran como empleadas domésticas en familias privilegiadas del área metropolitana de Monterrey, México (Durin 2008, 53). En mi caso, utilizo el concepto de "puertas adentro" para mostrar cómo es el espacio del hogar zoque el lugar por excelencia donde se reproduce y se transmite la identidad y la cultura zoque.

4. La reproducción de la lengua zoque.

Es en la residencia familiar donde la reproducción de la lengua zoque se puede llevar a cabo sin la mirada de los mestizos, lo cual genera un ambiente agradable y confortable tanto para el uso como para su transmisión.

> Entre mis papas nos hablamos en zoque cuando estamos en la casa. Cuando salimos con mis papas, todos juntos a algún lugar, preferimos hablarnos en español. Como que en la casa nos sentimos más bien para hablar el zoque, pues como ahí hay pura familia, pues uno se siente mejor (González Estrada 2009).

La gran mayoría de las familias zoques que en la actualidad se encuentran radicando en Guadalajara están conformadas por padre y madre zoque, lo cual ayuda en la reproducción de la lengua. En relación a la segunda generación de zoques que nacieron o crecieron en Guadalajara se puede decir que la práctica de la lengua se encuentra en un claro oscuro. Muchos de ellos entienden el zoque, pero no lo hablan a cabalidad. Otros ya no hablan zoque. Algunos jóvenes más son recordantes de la lengua, la entienden pero no la pueden utilizar para comunicarse en la vida cotidiana de sus respectivos espacios residenciales.

Por otro lado, se observa que los jóvenes que migraron durante los últimos cinco años a Guadalajara si hablan el zoque de manera cotidiana, incluso en espacios públicos de la ciudad, así como en las redes sociales como el Facebook, además estos jóvenes miran a lo indio de manera positiva y en algunos casos participan en el proceso organizativo de recuperación histórica que desde el año 2007 un grupos de zoques comenzó a desarrollar. Asimismo, existen algunas familias que han sido conformadas por matrimonios mixtos. La gran mayoría de estas uniones se concretan con personas de algún grupo indígena así como con población mestiza. Si bien, estas relaciones dificultan la práctica de la lengua zoque de manera cotidiana, esta situación no impide que la familia tenga presente que los padres hablan alguna de las lenguas indígenas de México y en algunos casos los hijos han comenzado a desencadenar procesos de reaprendizaje de la lengua.

> Entre nosotros no hablamos zoque, pues mi esposa no habla zoque, habla de otra, ella habla náhuatl, y pues la verdad yo nunca tuve ideas de enseñarles a mis hijos. Pero ahora si quisiera que aprendieran y ellos están además bien interesados en querer aprender el zoque (Domínguez Meza 2009).

5. Los huertos urbanos zoques.

Una de las características que sobresalen en las casas de los zoques urbanos es el hecho de encontrarse en todas ellas, la existencia de un huerto familiar. En los huertos familiares zoques se cultivan en su mayoría plantas propias de Chiapas, mismas que han sido traídas de la comunidad de origen a través de las reiteradas visitas que realizan a Chapultenango. Entre las plantas y árboles frutales que se cultivan en Guadalajara encontramos el plátano, chipilín, el cebollín, el magueyito, la poma rosa, la hoja santa, la hoja de piedra, el chayote y el ñame.

Del mismo modo, se registra un intercambio de plantas entre zoques urbanos y un constante flujo de información sobre la manera como debe plantarse y cuidarse las plantas, ya que la tierra en Guadalajara es distinta a la Chiapas y en algunas ocasiones las plantas no logran florecer de la mejor manera.

El huerto familiar zoque requiere de un cuidado constante. Los zoques recomiendan que esta actividad se lleve a cabo por la mañana o bien por la tarde, dependiendo de los horarios de trabajo. Si bien el cuidado de las plantas es una actividad que recae en las mujeres, es común que los hombres también participen en el cuidado del huerto.

Figura 3. El huerto urbano zoque dentro del hogar



Fuente: Archivo personal

En las actividades desarrollas en el huerto, los zoques urbanos recurren a conocimientos adquiridos en la comunidad de origen, como por ejemplo el cuidado de la siembra.De ahí que dicha actividad pueda interpretarse como una manera simbólica de estar en contacto con la comunidad de donde se migró. Ello se puede observar en el proceso de siembra, poda y corte de las plantas que dan fruto. Por ejemplo, los zoques mencionan que todas las plantas tienen su menguante de siembra (cfr. Figura 5). Saúl Domínguez Mondragón lo explica de la siguiente manera:

> El plátano nosotros lo plantamos cuando ya han pasado tres días de haber habido luna llena, esto se hace para que salgan dos o tres hijuelos y de ahí sigan dando fruto, porque si lo plantas en cualquier menguante se hace un surcote y no cosechas nada de fruto. El chayote también tiene su menguante, se acostumbra plantarlo tres días antes de luna nueva o se puede también plantar tres días después de luna nueva. Se dice que cuando se planta tres días después de luna nueva que la guía que va corriendo del chayote va floreando mucho. Si se planta tres días antes lo que pasa es que se hace un ramal grande, crece mucho. De cualquier manera se da el chayote, hay nomás tú ves cómo quieres que se dé. Deja te digo que también el café tiene su menguante, para que el café se dé chaparrito se tiene que plantar tres días después de luna llena, porque si lo plantas antes de luna llena crece bien grandote, un tronconón, que no lo puedes doblar ni para cortar el café. Casi todas las plantas tienen su menguante, por ejemplo, el cebollín se tiene que sembrar el mero día de la luna llena, para que salgan unos buenos troncos grandes y si lo siembras cualquier día el cebollín se hace como sácate, así feo. Y las demás cosas que no tiene su menguante lo que tiene es su temporada para sembrar como el maíz y el frijol que es de temporada (Domínguez Mondragón 2010).

La edificación y siembra en huertos urbanos entre los zoques de Guadalajara, puede leerse como una práctica que fortalece sus lazos familiares, además impacta en los procesos identitariosde las nuevas generaciones. Por otro lado, la existencia del huerto permite poner en práctica los conocimientos adquiridos en la comunidad de origen. Además, el espacio físico – social del huerto está lleno de simbolismo, por una parte este sirve para no extrañar el pueblo y por otro es el lugar para seguir en contacto con la tierra.

Por si fuera poco, los huertos urbanos zoques proveen una variada cosecha de frutos que en su gran mayoría son utilizados para la elaboración de platillos tradicionales de Chiapas. Estos platillos pueden consumirse de manera aleatoria a lo largo del mes o bien puede reservarse para alguna festividad en particular.

6. Platillos tradicionales zoques.

Al poder tener las plantas propias de la región norte del estado de Chipas en los huertos urbanos, las familias zoques y en específico, la madre de familia, cuenta con los ingredientes necesarios para la elaboración de platillos propios de Chapultenango.

Entre los platillos que comúnmente se elaboran, se encuentran los huevos en hoja de plátano que por lo regular son realizados para el desayuno. Por su parte los tamales en hoja de plátano tienen una presencia importante en la dieta diaria de los zoques. Existe una gran variedad de tamales propios de la región -de chipilín, de frijol negro, de arroz, de carne de pollo, de ejotes y con semilla de calabaza- todos ellos son envueltos y cocidos en hojas de plátano. Es común registrar un constante flujo de productos (café, queso, cacao, el cacaté, la castaña, el queso, la choco avena, el pinole, el nanche, así como el mata caña[50].) entres las familias zoques de Guadalajara y Chapultenango. Aurea Rueda lo refiere de la siguiente manera:

> Las cosas los las mandan del pueblo por medio del correo, o cuando sabemos que van gentes al pueblo les encargamos y ya ellos nos traen las cosas. Cuando pedimos que nos manden las cosas, pues mandamos dinero para que compren las cosas que nos mandan y para que puedan pagar él envió del correo (Rueda Gómez 2009).

Una bebida que se consume con mucha regularidad entre las familias zoques de Guadalajara, es el pozol blanco (mezcla de masa de maíz con agua), del mismo modo, se consume el pozol con cacao (mezcla de masa de maíz, agua y cacao). Cuando es temporada de calor se acompaña de hielo y ambas bebidas se utilizan como agua de uso.

Si bien los zoques asentados en Guadalajara utilizan de manera cotidiana el uso del gas LP así como de estufas y de diversos hornos de microondas, esta situación no los exenta de utilizar fogones en donde se cocina los platillos tradicionales en fechas especiales a lo largo del año. En todo este proceso de elaboración de los platillos chiapanecos y la socialización generada en las reuniones entre zoque, es como podemos identificar dos elementos clave para la reproducción de la identidad zoque en la ciudad.

En las casas donde el fogón no puede edificarse las familias zoques han optado por utilizar el brasero. Esta medida se puede interpretar como una manera de subsanar la carencia de leña. Ya que al no poder acceder a ella, se recurre a utilizar el carbón y de esta suerte se pueden elaborar los platillos.

---

[50] Bebida alcohólica producida de la caña de azúcar.

¿Por qué siguen consumiendo estos alimentos? La respuesta es sencilla: porque son las cosas que consumían antes de venir a esta ciudad, porque les gustan y en suma, porque es una manera de sentirse más cerca de Chapultenango.

7. Socialización cotidiana: redes dispersas entre familias zoques

Hay que mencionar que entre las familias zoques que se encuentran asentadas a lo largo de la zona conurbada de Guadalajara las visitas son recurrentes. Por lo regular, las visitas familiares se realizan los fines de semana, cuando se descansa del trabajo. Esta acción de visitas entre familiares y paisanos zoques genera contacto entre los miembros y fortalece los lazos, sobre todo los familiares.

Las visitas familiares fortalecen la socialización entre los zoques de Guadalajara y posibilitan un espacio para el intercambio de información sobre parientes y amigos que residen por diversas parte de México.

Además, en estas reuniones es común observar que la socialización este regulada por los roles de género. En las reuniones los hombres tienden a juntarse en grupos separados de las mujeres. Este rol no es ajeno al que se observa en Chapultenango. En ese sentido, se puede decirque existe una cierta continuidad en los roles de socialización. De igual forma, estas reuniones están basadas en la confianza en los paisanos. Como bien lo dice un zoque urbano "cuando tomo siempre lo hago con mis paisanos" (Díaz Rueda 2010).

Las reuniones familiares zoques se caracterizan por desarrollarse de manera general en español, sin embargo este hecho no imposibilita que en algunos momentos de las charlas, están se desarrollen en la lengua zoque.

Figura 4. Preparación de alimentos en fogón durante el bautizo de la nieta de Jacinta González



Fuente: Archivo personal

Algunos zoques comentan que cuando van a salir a algún lado de la ciudad prefieren hacerlo en compañía de sus paisanos, ya que ello genera un ambiente más igualitario y confortable. Es común escuchar que entre paisanos –sobre todo de personas mayores- se sienten más en confianza para hablar sobre temas relacionados a su pueblo y a la estancia en la ciudad. Zacarías Domínguez lo explica de la siguiente manera:

> De lo que sí te puedo comentar es que yo siempre salí y salgo con los paisanos. Con los amigos no, porque no me gusta, porque ellos tienen diferentes ambientes, y con tus paisanos pues no, con los paisanos te das al tú por tú, lo que ellos te platican, tú les platicas lo mismo, y con los de la ciudad no, es muy diferente porque ellos tienen otros ambientes y otras pláticas. Pues te platicaban otras cosas, pues supongamos, ellos te platicaban de la familia de la ciudad y con los parientes platicabas de allá de tu pueblo, cómo nos venimos y cómo vamos a hacer y cómo vamos a platicar con la gente de la ciudad de eso. Porque nosotros hablábamos zoque, teníamos que ver cómo teníamos que hablar en español, como íbamos a convivir con la gente, porque no es fácil pues, porque quieres aprender muchas cosas pues, de lo que era de la ciudad, pasearte, como vas a caminar, como vas a cruzar las calles y todo eso, ya ves la indita de la película de la india María cómo pasa corriendo, no te vaya a machucar un carro. De eso es de lo que se platica. Y los que tenían más tiempo acá en la ciudad, pues te dan ideas, cómo tratar a la gente de la ciudad y cómo hablar y todo eso (Domínguez Meza 2009).

Cabe señalar que entre los zoques urbanos las fiestas como bautizos, primeras comuniones, confirmaciones y bodas son importantes en el hecho de que estas son propicias para invitar a más paisanos así como amigos mestizos con quienes se tiene buena amistad. En estas fiestas es común ver reunidos a varias familias zoques. Este tipo de eventos propicia que más paisanos se encuentren y se pongan al día sobre la comunidad de origen, así como de los paisanos a los cuales no se les ve de manera tan periódica Del mismo modo, se refuerza el sentido de pertenencia y entre los paisanos se respira un ambiente de alegría y satisfacción por ver reunidos a los parientes con quienes se comparte la dicha de poder esta reunidos todos juntos aunque sólo dure unas horas.

Figura 5. Las fiestas zoques un espacio para fortalecer los lasos familiares y paisanales



Fuente: Archivo personal

De igual forma, podemos señalar que entre los zoques urbanos es común que se conformen padrinazgos. Estas acciones reafirman los lazos de amistad y paisanazgo, pero sobre todo ponen en evidencia que se elige a los paisanos por el hecho de la confianza y muestra cómo los lazos entre los migrantes se fortalecen por medio de estos actos.

8. Conclusiones

Si bien los zoques no actuamos de manera coorporada en el medio urbano, ello no nos imposibilita de identificarnos como un colectivo. Para tal efecto los elementos, de ser migrantes, urbanitas, de tener un lugar común de origen, así como la lengua y el

parentesco son ejes claves en la configuración de un colectivo que ahora está caracterizado por la dispersión residencial urbana. Es de esta manera, como se puede entender que los zoques urbanos de Guadalajara no debemos ser vistos como una identidad homogénea, más bien debe priorizarse el aspecto diverso de nuestro estar en el mundo (Lisbona Guillen 2006, 34). Es de esta manera como los zoques vienen a ser una suerte de indi@s heterogéneos urbanos (Domínguez Rueda 2013, 35).

Es así como apunto que los zoques urbanos de Guadalajara entramos en un proceso de transfiguración cultural, proceso que no significó totalmente la perdida de la identidad zoque, ni la desaparición de la cultura en su totalidad, ya que éstas encontraron en el ámbito familiar un lugar idóneo para su reproducción. Entiendo a la transfiguración cultural en los términos propuestos por Miguel Alberto Bartolomé quien caracteriza al fenómeno como "la puesta en marcha de una serie de estrategias adaptativas que las sociedades subordinadas generan para sobrevivir y que van desdibujando su propio perfil cultural. Para poder seguir siendo –nos dice- hay que dejar de ser lo que se era" (Bartolomé, Miguel Alberto; Barabas, Alicia 1999, 34).

Es de esta manera, como argumento que los zoques articulamos una identidad étnica dispersa entre paisanos, misma que se pone en funcionamiento e interacción cuando los paisanos se visitan, así como en la constante comunicación que entre los zoques urbanos se genera. Son justamente estos hechos los que fortalecen los lazos de apoyo, mismos que tienen en la asistencia a eventos sociales y religiosos desarrollados por los zoques una materialidad concreta.

En relación a la reflexión académica que se ha desplegado sobre la presencia indígena en la Zona Metropolitana de Guadalajara debo decir que esta se encuentra fincada sobre un ideal comunitarista, misma que se ve reflejada en el interés de sólo estudiar y reflexionar sobre los grupos que son más numerosos, que tienden a vivir en conjunto y que trabajan en nichos laborales junto a más paisanos provenientes del mismo lugar de origen.

Esta tendencia a reflexionar sobre lo más visible, puede –para algunos- explicarse debido a que estos grupos son los más notorios. Si bien esta idea puede traerse a la mesa de debates, no debemos perder de vista que el multiculturalismo y la política de reconocimiento que de él se deriva puede resultar funcional al capitalismo multinacional (Fredric, Zizek y Gruner 1998). Cómo bien lo advierte Carlos Iván Degregori:

> El multiculturalismo como reivindicación del derecho a la diferencia ha sido clave para fortalecer la autoestima de grupos discriminados, conquistar derechos y desarrollar programas de acción afirmativa o discriminación positiva. Pero tiende a concebir (y ayuda a construir) comunidades homogéneas, nítidamente demarcadas y cerradas sobre sí mismas. Partiendo del supuesto de que cada grupo así delimitado existe como tal desde antes de entrar en relación con los

> otros, como si fueran bloques discretos preconstruidos, su ideal es la equidad en la relación entre grupos y la tolerancia hacia los Otros, más que el enriquecimiento y la transformación mutua a partir de la interacción entre diferentes (Degregori 2005, 58).

Si bien, el contexto multicultural ha generado que grupos anteriormente olvidados encuentren un espacio propicio para su reivindicación y lucha política, esto no nos debe cegar la mirada, para aceptar que existen grupos de indígenas en la ciudad, que viven bajo una perspectiva distinta a la de una comunidad cerrada urbana. Como bien lo advierte Slavoj Zizek: "cada universalidad hegemónica tiene que incorporar por lo menos dos contenidos particulares: El contenido auténtico y la distorsión creada por las relaciones de dominación y explotación" (Zizek 1998, 140).

Por tanto ante el nuevo contexto urbano donde la presencia indígena viene en aumento, es necesario reflexionar sobre las acciones que los indígenas no coorporados desarrollan para escapar del racismo y ejercer su identidad.

Referencias

Alfaro Barbosa, Ana Cristina. 2007. ¿Mi casa es su casa? resignificación social y cultural de nahuas procedentes de la Huasteca hidalguense en Guadalajara. Tesis de licenciatura, Universidad de Guadalajara.

Alonso Bolaños, Marina. 2010. "En tiempo de la ceniza en Chichonal o en la selva, seguimos manifestándonos. Una historia de la organización social y política de los zoques de la lacandona (Ocosingo)". En Marco Estrada y Juan Pedro Viqueira (Coords.) *Los indígenas de Chiapas y la rebelión zapatista. Microhistorias políticas*, México, 133-70. Ciudad de México: El Colegio de México.

Ambriz Aguilar, Miriam 2007. Mujeres purhepecha en Guadalajara: migración, trabajo y género, Guadalajara. Tesis de Licenciatura, Universidad de Guadalajara.

Arellano Cerritos, América. 2003. *Reseña histórica de la colonia Tuxpanense en Guadalajara A. C*. Gudalajara: Universidad de Guadalajara.

Arias, Patricia. 2009. *Del arraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*. Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.

Báez Jorge, Félix. 1985. *Cuando ardió el cielo y se quemó la tierra*. Ciudad de México: Instituto Nacional Indigenista.

Bartolomé, Miguel Alberto y Alicia Barabas. 1999. *Los procesos de extinción y transformación cultural. Procesos de transformación y extensión cultural en Oaxaca (chochos, chontales, ixcatecos y zoques)*. Ciudad de México: Instituto Nacional de Antropología e Historia - INI.

Bayona Escat, Eugenia. 2006. La ciudad como oportunidad y peligro. La comunidad inmigrante de comerciantes purépechas en Guadalajara. Tesis de Doctorado, CIESAS Occidente.

Bhabha, Homi. 2002. *El lugar de la cultura*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

Barrientos Pereira, Patricio. 2001. Los fabricantes de máscaras: inserción, capital cultural y conformación de identidades huicholas en Guadalajara, Zamora, Michoacán. Tesis de Maestría, El Colegio de Michoacán.

Brettell, Caroline y James Hollifield. 2007. *Migration theory*. Estados Unidos: Routledge Chapman & Hall.

Camus, Manuela. 2002. *Ser indígena en ciudad de Guatemala*. Guatemala: FLACSO.

Casillas Hernández, Horacio. 2004. *La dinámica poblacional de los indígenas de Jalisco en los censos de 1970 a 1990*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Castro Gómez, Santiago y Ramón Grosfoguel (Eds.). 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Degregori, Carlos. 2005. *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana.* Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.

De la Peña, Guillermo. 1995. *El cambio social en la región de Guadalajara: notas bibliográficas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.

De la Peña, Guillermo. 2006. *Culturas indígenas de Jalisco.* Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco.

De la Peña, Guillermo. 2010. "¿Una nueva categoría analítica? Los indígenas urbanos en la antropología mexicana". En Claudio Esteba Fábregat (coord.) *Antropología y consciencia nacional mexicana*, 213-40. México: El Colegio de Jalisco.

Domínguez Rueda, Fortino. 2013. *La comunidad transgredida: los zoques en Guadalajara.* Guadalajara: Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas UACI, Universidad de Guadalajara.

Durin, Severine. 2008. "Introducción". En Severine Durin *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el área metropolitana de Monterrey,* 21-78. Ciudad de México: CIESAS, CDI.

Fábregas, Andrés. 2008. *Culturas en Movimiento.* Tuxtla Gutiérrez Chiapas: Editorial Culturas en movimiento.

________. 2010. *Configuraciones regionales mexicanas. Un planteamiento antropológico*. México: Gobierno del Estado de Tabasco.

Fredric Jameson, Slavoj Zizek y Eduardo Grüner. 1998. *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.

Gil Veloz, Gabriela. 2009. Casa huichol un espacio de intermediación. Tesis de Licenciatura, ITESO.

Giménez, Gilberto. 2000. "Identidades étnicas. Estado de la cuestión". En Leticia Reina (coord.) *Los retos de la etnicidad en los Estados Nación del siglo XXI*, 45-70. México: Miguel Ángel Porrúa.

González Sánchez, Gabriela y Martha Rodríguez Andrade. 1995. Un estudio cualitativo sobre la calidad de vida en mujeres otomíes que emigran a Guadalajara, Jalisco. Tesis de licenciatura, ITESO.

Goubin, Mathieu. 2005. "Los huicholes en Zapopan: lugares de refugio, asistencia y resistencia". En Angélica Peregrina y Estrellita García (Coords.) *Zapopan imágenes de una ciudad conurbada*, 125-41. Guadalajara: El Colegio de Jalisco.

INEGI. 2005. *La población hablante de lengua indígena en Jalisco*. México: INEGI.

________. 2011. *Panorama sociodemográfico de Jalisco*. México: INEGI.

Lisbona Guillen, Miguel. 2006. "¿Existe una cultura zoque? El concepto de cultura en el marco del debate contemporáneo". En Dolores Aramoni Calderón, Thomas Arvol Lee

Whiting y Miguel Lisbona Guillen (Coords.) *Presencia zoque,* 19-36. México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Lisbona Guillen, Miguel (Coord.). 2005. *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*. México: El colegio de Michoacán, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Martínez Casas, Regina. 2003. *Vivir invisibles: la resignificación cultural entre los otomíes urbanos de Guadalajara*. México: CIESAS.

Mayoral Bonilla, Rosa. 2005. La migración indígena en Guadalajara, Guadalajara. Tesis de Licenciatura, ITESO.

Millán, Saúl, Miguel Ángel Rubio y Javier Gutiérrez. 2000. *La migración indígena en México*. Ciudad de México: Instituto Nacional Indigenista.

Morales Hernández, Jorge. 1999. Procesos adaptativos de los zoques reasentados en el valle de Uxpanapa. Tesis de licenciatura, Universidad Veracruzana.

Muñoz Villareal, Oscar. 2004. La migración de los wixaritas, purépechas y mixtecos a la zona metropolitana de Guadalajara desde la perspectiva de los movimientos sociales. Tesis de Licenciatura, ITESO.

Núñez Miranda, Beatriz. 1999. *Guadalajara una visión del siglo XX*. México: El Colegio de Jalisco.

Oehmichen Bazán, Cristina. 2003. "Procesos de integración y segregación en el espacio urbano. Indígenas en la ciudad de México". En Francois Lartigue y André Quesnel (Coords) *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México,* 265-82. México: Miguel Ángel Porrúa.

Quijano, Aníbal. 2000. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* 107-30. Buenos Aires: CLACSO.

Reyes Gómez, Laureano. 2007. *Los zoques del volcán.* México: CDI.

Romer, Martha. 2001. "Identidad étnica y transmisión del idioma a los hijos de las familiar migrantes indígenas en la ciudad de México", *Boletín oficial del INAH* 61: 35-9.

Talavera, Luis Francisco. 2006. Los pueblos de madera y la gente de la lluvia. Etnicidad urbana. Purépechas y Mixtecos en la zona metropolitana de Guadalajara. Tesis de maestría, CIESAS Occidente.

Vázquez Flores, Erika y Horacio Hernández Casillas. 2004. *Migración, resistencia y recreación cultural*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Yanes rizo, Pablo Enrique. 2004. "Urbanización de los pueblos indígenas y etnicización de las ciudades. Hacia una agenda de derechos y políticas públicas". En Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González (Coords.) *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, 191-224. México: Universidad de la Ciudad de México.

Žižek, Slavoj (1998), "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En Jameson Fredric, Slavoj Žižek y Eduardo Grüner *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, 137-88. Buenos Aires: Paidós.

Entrevistas

Díaz Rueda, Erasto. 2010. Guadalajara, 10 de enero.
Domínguez Meza, Zacarías. 2009. Guadalajara, 17 de octubre.
Domínguez Mondragón, Saúl 2010. Guadalajara, 6 de enero.
González Estrada, Jacinta. 2009. Guadalajara, 19 octubre.
Rueda Gómez, Aurea. 2009. Guadalajara, 11 de diciembre.

RESEÑAS



La dualidad del tío Sam, Pepé Gómez, 1917, Colombia
Recuperado de http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/exhibiciones/la-caricatura-en-colombia/virtual-espacio09.html

Motta, Rodrigo Pato Sá. 2014. *As universidades e o regime militar. Cultura política brasileira e modernização autoritária*. Rio de Janeiro: Zahar, 429 p

Matheus Cardoso da Silva
Universidad de São Paulo
135-41

[51]
El presente trabajo del historiador brasileño Rodrigo Sá Patto Motta[52] resulta ser de la más alta relevancia para la actual escena política brasileña actual, particularmente en el momento en que los trabajos de la Comisión Nacional de la Verdad, de la Comisiones Provinciales y de las Comisiones de la Verdad Universitarias se consolidan y traen a la esfera pública los debates en torno a la reconstrucción de la memoria colectiva de quienes padecieron la persecución política e ideológica en los años del autoritarismo entre 1964 y 1985, tiempos de búsqueda de la verdad y la justicia frente a los crímenes de Estado cometidos en ese período.

Como un punto clave de su investigación está la demostración de toda la ambigüedad detrás de las políticas autoritarias del período de la dictadura militar brasileña. Con esto, su trabajo se estructura en dos ángulos principales. Por un lado, lo que se consideró llamar "impulso modernizador" de las políticas de la dictadura, inspiradas en los proyectos de transformación macro-económica de la sociedad y de la industria brasileña, que en muchos aspectos fue la intención de continuar con el impulso modernizador de la década anterior (1950) y las transformaciones del "nacional-desarrollismo" de Jucelino Kubitchek. El reflejo de estas políticas para la educación superior nacional fue la reforma de la universidad brasileña, iniciada en 1968. Por el otro, fue la cara conservadora de la dictadura militar brasileña, que marcó la pauta "destructiva", en palabras de Motta, para este proceso de modernización, incluyendo la educación nacional superior. La dictadura arrestó o despidió a los docentes acusándolos de cualquier actividad ilegal o prácticas "subversivas" dentro de las universidades, públicas y privadas. Además, torturó y mató a otros miembros de las comunidades académicas, cuya función o representación política fueron consideradas peligrosas para el Estado. Asimismo, impuso la censura dentro de las universidades mediante la prevención de las publicaciones, la investigación y la realización de viajes al extranjero y la llegada de investigadores extranjeros a Brasil.

---

[51] Historiador. Estudiante de doctorado en el Departamento de Historia de la Universidad de São Paulo, con una beca de la CAPES. Universidad de São Paulo, Facultad de Letras, Filosofía y Humanidades, Departamento de Historia.
[52] Profesor del Departamento de Historia en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG).

La represión es tema de los capítulos uno, cuatro y cinco de este trabajo. En el primer capítulo la atención se centrará en la purga desatada por los militares dentro de las universidades, poco después del golpe de Estado, el 1 de abril de 1964, cuyo punto de mira estaba en aquellos considerados "comunistas". Entendido como el proyecto central de la dictadura militar (Motta, 2002), la caza de comunistas siguió dentro de las organizaciones sindicales, de los trabajadores rurales y en las universidades. Estás últimas fueron tomadas como un espacio no sólo para las expresiones de las ideas políticas de izquierda, sino como un centro de formación de cuadros militantes de resistencia al régimen[53] (Motta 2014, 25).

El capítulo cuatro se ocupará del período posterior a la promulgación de la Ley Institucional Número 5 (AI-5) el 13 de diciembre de 1968, cuando la segunda ola de limpieza debía terminar lo que había comenzado en 1964. Con el AI-5, una serie de comisiones fueron creadas para investigar los llamados "delitos políticos", como la Comisión de Investigación Sumaria del Ministerio de la Educación y Ciencia (Cismec), lo que apoyarían las destituciones del personal militar y civil en diferentes áreas del ministerio. La coordinación de estos organismos sería tomada por la Comisión General de Investigación Oficial Parlamentaria (Motta 2014, 154).

Otro instrumento creado para dar facultades legales a las acciones de castigo político e ideológico fue el Decreto N°477, promulgado en febrero de 1969, cuyo objetivo era frenar el activismo del movimiento estudiantil, fresco en la memoria de los militares desde los acontecimientos de 1968. De acuerdo con el proyecto "Brasil Nunca Más"[54], se castigó a un total de 245 estudiantes en diez años del Decreto 477. Este número es relativamente bajo cuando se considera al mismo tiempo la "celebridad" del Decreto 477 y el número de estudiantes universitarios matriculados en el momento: en 1969, el año en que el Decreto 477 entró en vigor, había alrededor de 350,000 estudiantes universitarios, y en 1973, más de 700,000. Motta también señala que el número total de estudiantes excluidos por la represión se convirtió en la realidad de miles y el Decreto 477 representaba sólo una parte de este proceso. La mayoría de los estudiantes expulsados fueron universitarios federales: 71 expulsados de la Universidad Federal de Rio de Janeiro, 34 en la Universidad Federal de Pernambuco, 24 de la Universidad Federal de Minas Gerais y 16 de la Universidad de Brasilia. También se han producido puniciones en las universidades privadas: tres casos en la PUC-RJ y 4 de la PUC-São Paulo. La información disponible también sugiere que la mayoría de las expulsiones se produjeron entre 1969 y 1970, y después de 1974 no hubo más casos de aplicación del Decreto 477 (Motta 2014, 160).

---

[53] Se puede estimar un número 20-30 mil cautivos en el momento inmediato del golpe de Estado en 1964, la mayoría de ellos en libertad tras ser interrogados. En mayo de 1964, se estimó que entre 3 000 personas todavía permanecían encerrados (Motta 2014, 26).

[54] Una buena parte de se ha digitalizado y abierto a la consulta pública, se pueden encontrar en el portal del "almacén de la memoria": http://www.armazemmemoria.com.br/Centros.aspx?id=2

La purga de los profesores después de la AI-5 complementa la "Operación Limpieza" que comenzó poco después del golpe. Se estima que en 1964 la purga fue de aproximadamente 100 maestros, entre los que fueron obligados a declarar su cese y los que fueron despedidos. Ya en 1969, se estima que este número había alcanzado alrededor de 120 profesores (otras estimaciones consideran entre 95 y 168) (Motta 2014, 164). La situación de los docentes despedidos se agravó con la promulgación del Acto Complementar n.75 (AC-75), el 21 de octubre de 1969, que prohibía la contratación de todos los profesores despedidos por razones "ideológicas" dentro el territorio nacional. Con eso, se les impidió la toma de posiciones en otras instituciones educativas y de investigación pública. El temor al castigo, sin embargo, también se estrelló contra las instituciones privadas, que evitaron la contratación de cualquier persona que había sido despedida o cesanteada por el AI-5 (Motta 2014, 173). Una excepción, por ejemplo, fue la PUC de São Paulo, que bajo la dirección de la Arquidiócesis de la ciudad, dirigido por Dom Paulo Evaristo Arns, contrató muchos profesores despedidos por razones políticas, como Florestan Fernandes y Octavio Ianni.

Por último, el quinto capítulo se ocupará de la organización del aparato represivo que actuaría dentro de las instituciones educativas, destacando la creación de Asesoría Especial de Seguridad e Información (AESI o ASI), instaladas en los campus universitarios con el fin de seguir de cerca el progreso de la vida académica, y servir como brazo del Sistema de Información Nacional (SISNI), tema que ya había sido objeto de un trabajo anterior de Motta (2008). Es crucial entender que la estructuración de funcionamiento de los servicios de información he acompañado la militarización del estado brasileño durante la dictadura militar. Con esto, el mando de las operaciones en la División de Seguridad de la Información del Ministerio de Educación (cuyo acrónimo era DSIEC, más tarde cambiado a DSI/MEC) fue de responsabilidad de los militares. Al comando de las AESI's se les dio a las universidades propias, por lo general a graduados y/o profesores de derecho de las respectivas instituciones (Motta 2008, 38).

La creación del Servicio Nacional de Información (SNI) en 1964 tenía la intención de satisfacer las necesidades del régimen militar en la producción de información de seguridad e inteligencia, sobre todo contra los "enemigos internos". En 1967, se reestructuraron los servicios de inteligencia del Gobierno Federal, a través de la activación de las Divisiones de Seguridad e Inteligencia (DSI), que trabajan en los ministerios civiles. A su vez, la DSI se había creado sobre una estructura existente, en las secciones del Consejo de Seguridad Nacional, también organizadas en los ministerios. En 1970 se crearon subdivisiones de DSI, que se ubicaron dentro de los sectores de la sociedad controlada por los ministerios y empresas públicas, fundaciones y agencias gubernamentales. Estas agencias fueron llamados Asesorías de Seguridad y Información (ASI), o Asesorías Especiales de Seguridad y Información (AESI) (Motta 2008, 35). La implementación de AESI's en las universidades se produjo en 1971, cuando el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) aprobó el Plan Sectorial de Información. La primera se instalaría en la UNB, el 19/02/1971,

seguido de la AESI de la Universidad Federal da Paraíba (UFPB) en marzo de 1971, y la AESI de UFMG, en 16/03/1971. En la USP, la AESI sería implementada en octubre de 1972 (Motta 2008, 35).

Al mismo tiempo que se llevaban a cabo estos castigos, la dictadura militar reestructuró la educación superior brasileña a través de proyectos de modernización, que serán analizados en los capítulos dos, tres y seis del libro aquí reseñado. Transformaciones que, sin embargo, no eran productos directos de la política de Estado después de 1964. Desde la década anterior había un acuerdo entre los proyectos de izquierda y derecha de la sociedad brasileña en pleno desarrollo, de que una reforma universitaria era fundamental, a pesar de que ambos tenían ideas específicas para la universidad. A la izquierda, la universidad se le presentaba como un propagador de la transformación social y superación de las desigualdades en la sociedad brasileña. Con esto se deseaba una aproximación de la Universidad a las causas socialistas. Ese fue el tono de los debates que tuvieron en el frente de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE), que también reclamó el cambio en las estructuras de poder dentro de las universidades. Esos reclamos fueron incorporados por João Goulart en sus propuestas de "reformas básicas", pero cuyos planes no fueron socializados debido a cabo el golpe militar. Otro ejemplo de los esfuerzos del gobierno de Goulart para la reforma educativa eran las creaciones de la Universidad de Brasilia (UNB) y el Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), ambos fundados en una nueva propuesta estructural y curricular. En cuanto a la derecha y los liberales de influencia estadounidense, la universidad también fue un elemento clave para la continuidad de la expansión de la economía y la industria nacional, siendo la pieza central en la formación de la mano de obra requerida para hacerlo. Una vez que se consumó el golpe que instaló el régimen militar, la versión del bloque golpista fue la que dio sentido a las reformas educativas.

En el capítulo dos, se analizan los proyectos de modernización de la educación superior, propuesta por los militares. "Modernización" fue la consigna de un grupo multifacético de la sociedad brasileña que se unió en torno a lo que "no querían", para usar la expresión de Motta: el "comunismo" y el gobierno de Goulart. Proyectos guiados por los auspicios de la política exterior de Estados Unidos para América Latina en la década de 1960, dirigidos por instituciones privadas como las fundaciones Rockefeller y Ford, y en contexto institucional, la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), creado por la administración JF Kennedy, en 1961, como la punta de lanza de la "Alianza para el Progreso". (Motta 2014, 65).

En el capítulo tres, Motta avanzará en el análisis de los acuerdos entre el Ministerio de Educación (MEC) y USAID. El ICA / USAID tenía más de 10 años en Brasil, antes del establecimiento del régimen militar, pero después de 1964 estos acuerdos se extendieron debido a la importancia estratégica de la educación superior para el régimen militar. Al final, los acuerdos no se afianzaron debido a los desacuerdos entre el gobierno de los

Estados Unidos y los militares en Brasil y los recursos financieros para apoyar proyectos de desarrollo en diversas áreas disminuyeron considerablemente en la década de 1970. Aun así, las cifras muestran el gran interés de los estadounidenses en la modernización de la educación superior, la investigación y la formación de mano de obra calificada en Brasil (Motta 2014, 119).

El capítulo seis se ocupará de los resultados más tangibles del impulso modernizador de la dictadura militar brasileña para la educación superior. Aquí, cabe destacar cuatro puntos en particular: 1) el cambio en la profesión docente, con el fin del régimen de las cátedras y la reorganización de los departamentos en los colegios, siguiendo el modelo estadounidense. Con la extinción de los arreglos de cátedras, fue posible empezar a pensar en la reestructuración de la profesión docente, especialmente con la aplicación del modelo de Dedicación Exclusiva (DE), sugerido por primera vez en 1965, pero que sólo podría ser resuelta definitivamente con la definición de las cargas de trabajo y salarios en 1970 (Motta 2014, 246). 2) También hubo un aumento en las vacantes y la expansión de la educación superior federal. Con el aumento de los recursos disponibles, hubo la creación de una ola de federalizaciones de escuelas privadas y centros de investigación. Antes del golpe de 1964, de acuerdo con Motta, había 21 universidades públicas, más unas pocas universidades federales aisladas. En 1979, ese número se elevó a 33, 50% de aumento en una década y media (Motta 2014, 247-8). Ocurrió también la expansión del cuerpo docente: en 1968 los docentes federales llegaban a un total de 15 mil, mientras que en 1978 llegó a un total de 38 mil, un aumento de más del doble en diez años. En cuanto al número de alumnos matriculados, este fue de 100,000 en 1968, llegando a 185,000 en 1973, saltando a 290,000 en 1979 (Motta 2014, 248). 3) También se aumentó la financiación para la investigación, con la expansión del posgrado. La estructura propuesta por los militares se concretaría a partir de mayo 1964. La estructura de la educación de posgrado en Brasil se ha definido, sin embargo, por el "Parece Sucupira" – estudio encargado por el Ministerio Federal de Educación y que llevaba el nombre de su autor, Newton Sucupira – sólo a través de la Ley de Reforma Universitaria (n.5.540), en 1968. En ella se dividió el posgrado en *strictu sensu y lato sensu,* con la primera correspondiente a la maestría y doctorado y la segunda a la especialización, dedicado a la formación de profesionales para el mercado de trabajo (Motta 2014, 256). Hubo también aumento en la concesión de becas en el extranjero, lo que permitió, en la década de 1970, que muchos estudiantes optaran por asistir a la maestría en Brasil y el doctorado fuera pero con beca del gobierno. Y, por último, 4) aumento de la inversión en el crecimiento de las escuelas privadas. Como analizaron Demerval Saviani (2008) y Benedito Carlos Martins (2009), las políticas de expansión de la educación superior brasileña en las propuestas educativas de la dictadura militar desempeñaron un papel decisivo en la consolidación de la educación superior privada, basado en una "concepción productivista" de la educación, que adquirió fuerza prescriptiva para ser incorporado en la legislación de la enseñanza durante el régimen militar, en forma de principios de "racionalidad, eficiencia y productividad". Por lo tanto, se puede decir que la expansión de la educación superior de Brasil, en todos los niveles, se

vinculó a la reanudación del proyecto de desarrollo de los primeros años de la década de 1970 por el régimen militar. Los planes de desarrollo como el I Plan Nacional de Desarrollo (PND) y el II PND, tenían incluidas en sus metas el aumento de la ciencia y la tecnología, y el aumento de puestos de trabajo y cursos en las escuelas de posgrado.

En el periodo previo a 1964 había una lucha entre los proyectos modernizadores. Con la victoria de la coalición golpista en 1964, los militares se convirtieron entonces en "agentes modernizadores", sin, necesariamente, seguir el modelo que habían "sugerido" sus socios estadounidenses, porque el gobierno golpista "se desarrolló en las prácticas represivas más drásticas" (Motta 2014, 11). Aquí, sin embargo, parece haber una cierta exageración en la análisis propuesto por Motta para tratar de diferenciar el autoritarismo del Estado brasileño (sobre todo en la década de 1970, tal como se afirma en la página 11) de la influencia estadounidense, que era más "liberal" y menos "represiva", como sugiere su análisis. Hay que recordar que el propio modelo represivo desencadenado por el Estado brasileño tuvo varias influencias, incluyendo a los propios estadounidenses, que ayudaron en la formación de cuadros que impondrían la tortura como una práctica común en las policías estatales y federales, y locales militares. La caza de brujas de comunistas, provocada por el Estado brasileño, incluidas las universidades, se inspiró directamente tanto en el modelo utilizado por los Estados Unidos en el macartismo de la inmediata posguerra, como en la tradición autoritaria anticomunista de Getúlio Vargas.

Lo que importa es, y este será el tema del capítulo siete de este trabajo, que en el impulso modernizador de lo que podríamos llamar el "ala liberal" del bloque golpista no se eliminaron el autoritarismo y la represión, sino que utilizaron los mecanismos del Estado para imponer su tecnocracia, como el caso de la reforma universitaria. Entonces sería un error de interpretación reducir el alcance de lo autoritarismo del Estado brasileño en el período de la dictadura militar frente a el proceso de la modernización, tal como Motta analiza en este libro. "Modernizar" el país era parte del proyecto autoritario de los que asaltaron la república en 1964. Una vez conquistado el poder, los golpistas pudieran imponer este proyecto, de arriba hacia abajo, a pesar de que, en el camino, había una necesidad de pequeñas concesiones –como permitir a algunos profesores marxistas mantener sus cargos universitarios, aunque, sin hacer proselitismo político en sus clases–, con el fin de preservar importantes profesionales en las universidades.

Este "alojamiento de rivalidades", tradición de la cultura política brasileña desde la Era Vargas en última instancia, sería el dinamizador que construyó la Ley de Amnistía, promulgada el 28 de agosto de 1979 (Ley n.6.683), y cuyo alcance es tratado por Motta en el capítulo ocho, que cierra el libro. Un punto importante a considerar es que el proceso de apertura, con distensión gradual del sistema político autoritario, permitió el establecimiento, en el nuevo contexto político, de los que apoyaron el régimen militar y su oposición. Esto se traduce en barreras –incluyendo las de tipo legal– en la revisión de los crímenes cometidos por el Estado brasileño durante la dictadura militar, y las eventuales

puniciones de los crímenes cometidos por sus agentes. Crímenes por los cuales Brasil ya ha sido condenado en el Tribunal Interamericano de Derechos Humanos, en diciembre de 2010, en el "Caso Araguaia".

Reavivar el debate sobre los matices políticos que rodeaban las relaciones –a veces liberales, a veces conservadoras– del régimen militar brasileño con las universidades y sus comunidades en los años 1960 y 1970, hace el trabajo de Motta no sólo un libro historiográfico en este contexto político, social y económico de Brasil, sino un ejercicio de memoria colectiva de una democracia que intenta consolidarse definitivamente. Sin embargo, para superar los obstáculos del respeto colectivo e institucional de los derechos humanos y para construir una sociedad verdaderamente inclusiva, es necesario determinar las culpas, incluyendo al Estado brasileño. Asimismo, los errores de los años de autoritarismo deben ser reconocidos para que no se repitan.

Referencias

Motta, Rodrigo Pato Sá. 2002. *Em guarda contar o perigo vermelho. O anticomunismo no Brasil.* São Paulo: Perspectiva/FAPESP.

________. 2008. Os olhos do regime militar brasileiro nos campi. As assessorias de segurança e informações nas universidades, *Topoi* 9 (16): 30-67.

Saviani, Demerval. 2008. "O legado educacional do Regime Militar", *Cadernos Cedes* 28 (76): 291-312. Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf. [Fecha de consulta: 17/06/2014]

Martins, Carlos. 2009. "A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil", *Educação & Sociedade* 30 (106): 15-35, Recuperado de: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02 [Fecha de consulta: 17/06/2014]

González Rodríguez, Sergio. 2014. *Campo de Guerra*. México: Anagrama, 166 p

Maribel Rivas Vasconcelos
Universidad Autónoma Metropolitana
142-7

55

Sergio González Rodríguez es un periodista y ensayista mexicano. Desde 1993 es colaborador del diario *Reforma* y del suplemento cultural *El Ángel*. Ha sido merecedor a varios reconocimientos a nivel nacional e internacional, entre ellos destacan, el Premio Anagrama de Ensayo en 1992 y el Premio Nacional de Periodismo Cultural Fernando Benítez en 1995.

González ha sido autor de varias novelas y ensayos que revelan su interés por el ejercicio de un trabajo crítico y analítico, mostrando así, su preocupación por los sucesos actuales en México. Prueba de lo anterior es su obra *Huesos en el desierto* (2002), en la cual el periodista aborda la problemática de las muertas de Ciudad Juárez y las redes del narcotráfico. Desde este libro se puede ver cómo se fue configurando su interés en temas como el estado de derecho, definido por González como una ficción. Da continuidad a su labor, con *El hombre sin cabeza* (2009), con esta obra da seguimiento a su interés en los temas de violencia y el narcotráfico. El eje de esta obra es el de los decapitados, sin embargo profundiza y entrelaza las problemáticas que presenta con historias de vida; este recurso no sólo pone de manifiesto la interdisciplinariedad que se puede percibir en sus trabajos, sino además muestra la preocupación que el autor tiene por hacer de cada caso más que una cifra. El objetivo del escritor es crear una suerte de empatía con estas historias y dar márgenes de comprensión más "humanas" a estos acontecimientos.

Con el ensayo que aquí se reseña, *Campo de guerra,* culmina la trilogía dedicada al estudio de algunas de las problemáticas violentas que acontecen en nuestro país, misma que inició con las obras mencionadas en los párrafos anteriores. *Campo de guerra* es una obra significativa por varias razones, su autor fue reconocido por este trabajo con el 42 Premio Anagrama de Ensayo.

La obra que nos ocupa está dividida en seis apartados: 1) Noción de campo; 2) Mapa pos-nacional; 3) Años de plomo, 4) Anamorfosis de la víctima; 5) Guerra Global contra el narcotráfico y 6) Epílogo: Transhumanismo Planetario. En estas páginas el autor nos lleva a través de una prosa reflexiva a interesarnos en asuntos que van, desde cuestiones

[55] Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (México)

geopolíticas, de Seguridad Nacional, narcotráfico, hasta casos que nos envuelven en la violencia que hoy vivimos. Además, nos propone una serie de nociones que intenta delinear y detallar desde su propuesta ensayística, destacan por ejemplo: an Estado (de prefijo "an", del griego a-), a legalidad, anamorfosis, transhumanismo, cartografía de las víctimas, entre otros. De entrada, el término "campo de guerra" de inmediato nos lleva a los senderos de conceptos como estado de excepción, estado de emergencia, estado de guerra, Estado represivo, campo de acción, campo represivo, mismos que son abordados por el autor, aunque no siempre escrupulosamente definidos.

González comienza este ensayo dejando en claro su definición de Campo de guerra como: "la expresión del tránsito del conflicto internacional a la interiorización de éste en las fronteras, litorales o tierra dentro de un país. Un campo de guerra ultra contemporáneo es continuo, plano simultáneo, ubicuo, sistémico y productivo, e incide en mar, aire, tierra, espacio y ciberespacio" (González 2014, 11).

El campo de guerra al que el periodista arguye rebasa las fronteras nacionales y se extiende, en sus palabras, "como un campo continúo de operaciones bélicas del Comando de América del Norte hacia el resto del mundo e incluye focos de riesgos en Corea del Norte, Siria, Ucrania, Venezuela, entre otros" (González 2014, 11). La propuesta entonces, nos parece demasiado amplia a la vez que interesante, sin embargo este ensayista nos deja claro que su intención está centrada en: "proporcionar datos mediante un texto que describe, analiza e ilustra sobre un suceso o asunto en sus características y circunstancias. Analiza las consideraciones de la realidad en términos de cuerpos, espacios, formas, cartografías, y las relaciones que ensamblan a la sociedad en crisis, estado de guerra o emergencia" (González 2014, 12).

En "Mapa Posnacional", la propuesta es pensar al Estado mexicano a partir de 1994 desde otros trazos, desde el concepto de "frontera porosa", al que también hace referencia, pero no dedica demasiado interés a expresar la importancia del término. Más allá de esta cuestión, el objetivo de este apartado está en pensar el mapa de la República mexicana como un espacio en el cual las regiones se han reconfigurado por ocupaciones temporales, pugnas entre diferentes grupos de narcotraficantes, control y gestión de delitos, secuestros, extorsión, robo, tráfico de personas y de armas y explotación de mujeres, menores y niños, prostitución, cobro de derechos de piso y de paso, etcétera. Así a partir de esta nueva cartografía, nos propone analizar la quiebra del estado de derecho, la violación a los preceptos constitucionales. González fortalece su propuesta apoyando su concepto de Estado mexicano en el Índice Internacional del Estado de derecho (Rule of Law) del organismo World Justice Project que muestra que México ostenta un perfil heterogéneo y lesivo. Pensar en una reformulación del mapa de nuestro país sin duda nos brindaría información valiosa en términos de nuevas articulaciones, persistencias históricas. Lo anterior podría cuestionar el funcionamiento de nuestra nación, desarrollo de ciertas zonas en función o no del deterioro de otras,

regiones vulnerables a varios tipos de violencia y en esa dinámica cuestionar las razones por las que estos lugares enfrentan estas problemáticas.

En lo referente al Estado mexicano, de acuerdo con Sergio González, su figura corresponde a un "an Estado", por la ausencia de un Estado Constitucional de Derecho y por ende se genera la imposibilidad autocorrectiva del propio. "Un Estado que simula legalidad y legitimidad, al mismo tiempo que construye un an – Estado, la privación y la negación de sí mismo" (González 2014, 21). Sin duda este es uno de los puntos más propositivos e inquietantes, ya que definir al Estado mexicano contemporáneo es una tarea que ocupa a muchos científicos sociales, González hace lo propio desde su formación como periodista. Esta caracterización que realiza se fortalece con la información que ofrece en las páginas subsiguientes. Es decir, se apunta a señalar la distorsión de la vida en común, del bien común que es un principio fundamental en teoría política del Estado.

En este mapa posnacional, el autor aborda el papel de la política estadounidense contra las drogas y su interferencia en el desarrollo de políticas de seguridad en México. Sumado a lo anterior, nos invita a reflexionar en fenómenos como el paramilitarismo, haciendo alusión a las autodefensas en una clara comparación al caso colombiano. Si bien se ofrecen algunas líneas que nos pueden hacer comprensible este último punto, la generalidad desde la cual analiza de forma somera estos casos, deja de lado una serie de especificidades que nos darían más elementos a discutir y por supuesto, nos ofrecerían matices distintos.

Una de las conclusiones a las que llega Sergio González en estas primeras páginas señala que, "para los gobiernos estadounidenses la meta es acrecentar la inestabilidad en México, para imponer un Estado fuerte y la misión de que nuestro país actúe como gendarme de la región al sur de Estados Unidos, Centroamérica y el Caribe. De esta forma el caos que persiste en el país es redituable dentro de una geometría asimétrica de México con sus vecinos del norte" (González 2014, 31).

En "Años de plomo" se priorizan las relaciones de nuestro país con el gobierno estadounidense. La fecha que marca el inicio de esta etapa es el 2007, que es justo el inicio de la "guerra contra el narcotráfico". Varios aspectos son señalados en este apartado, sin embargo el autor subraya la importancia de boletín de 2012, emitido por consultoría de Stratfor. En este documento se ubica a los grupos criminales del narcotráfico mexicano como Organizaciones Criminales Transnacionales (TOC). Lo cual, de acuerdo al análisis de González, permite verlos como terroristas, "como enemigos desestatalizados, y ya no como cárteles adscritos a un país como territorio" (González 2014, 35). La gravedad de este asunto se enfatiza cuando el autor señala que este modelo se impulsó en Colombia desde 2003 y consolidó la militarización de la sociedad.

Los años de plomo también nos ilustra como desde 2007 ha acontecido una serie de cambios que van desde la reestructuración de las fuerzas armadas en México, su homologación a los estándares militares y de seguridad estadounidense, y la instalación de bases militares de Estados Unidos en México.

El análisis continúa hacia un nivel más local con, "Anamorfosis de la víctima"; para familiarizarnos con este término, el González nos pide imaginar a la víctima ante una situación dividida en dos fases:

> "en primer lugar, la realidad habitual se quiebra debido al suceso traumático, que remite a la intromisión de un agente criminal o un acto de guerra; en segundo lugar, la víctima comienza a percibir lo que acontece desde una visión deformada en la que se incluye ella misma: ya no es la persona que era antes de la irrupción criminal o bélica, aunque su memoria insista en indicarle lo contrario. Todo el episodio criminal y bélico en que la víctima se ve inscrita representa una anamorfosis. Su objeto de deseo es que la normalidad se restituya", (González 2014, 79).

Con una narrativa llena de metáforas nos incita a utilizar otros enfoques para percibir a las víctimas, nos evoca a comprenderlas desde su corporeidad, su presencia en el espacio, desde su humanidad; con esa intención nos presenta algunos casos en los estados de Baja California, Michoacán, Veracruz, Chihuahua, Tabasco y Coahuila, Sonora. Para finalizar, el autor contrapone estas imágenes presentadas a las de las fuerzas armadas, "*a la lógica del Estado fuerte o de terror y la guerra*" (González 2014, 88).

La narrativa del ensayo, que hasta aquí ha cubierto distintos frentes, se dirige en la "Guerra Global contra el Narcotráfico**"** hacia lo internacional. Aunque en este apartado se busca delinear aspectos mundiales, el referente llega a lo sumo a la región latinoamericana. Señalando ligeramente las conexiones del narcotráfico con las economías de Estados Unidos y la Unión Europea. En esta parte se intenta hacer una propuesta más amplia que y retoma términos como "insurgencia criminal", aludiendo así, al parecer, a los señalamientos que el periodista Ioan Grillo hace en su libro *El narco*. En esa obra, Grillo pone de manifiesto que la delincuencia organizada en nuestro país está liderada por caudillos del crimen que se confrontan con el Estado. Aunque estos planteamientos a los que recurre González son oportunos, sería pertinente que se acotara de forma más precisa la connotación de insurgencia y expusiera claramente las razones por las que está de acuerdo en caracterizar así la problemática del narcotráfico; dado que los grupos insurgentes comúnmente se enmarcan en una lucha política, con una ideología precisa, objetivos claros, entre otras características. Seguramente eso llevaría al autor a entrar en los senderos de qué es lo político, pero ello también le permitiría ofrecer un argumento más sólido y convincente.

Un aspecto relevante es la forma en la que González aborda el tema de los espacios translineales, aludiendo a representaciones como: el puente, el muro y el basurero. El puente -nos dice el autor-

> "funciona como una válvula de seguridad para controlar el flujo de personas en busca de trabajo, el contrabando de drogas, o para realizar el traslado de armas; el muro sería la barrera de contención imposible frente a la liquidez y porosidad transfronteriza, y el basurero representa el producto más elaborado de esa ecología siniestra que convierte las sociedades de un país en vías de desarrollo en un basurero o traspatio del país desarrollado con el que comparte una frontera" (González 2014, 98).

Finalmente, en el "Epílogo: transhumanismo planetario**"** se caracteriza a éste por la incorporación de los seres humanos como parte del gran sistema tecnológico- militar. El proyecto transhumanista, señala el autor, está vinculado a la aspiración ya no del bienestar colectivo sino al de quienes encabezan, poseen y administran al sistema.

Se prevé en este apartado una suerte de sociedad de vigilancia y de control que rebasa incluso el sistema panóptico de Foucault para posicionar el término "oligóptico" de Bruno Latour (2008), que alude a lograr ver mejor, en áreas más acotadas, tomando en cuenta los avances tecnológicos, y abarcando cinco espacios: 1) el espacio privado (hogar o vivienda); 2) el espacio comunitario; 3) el espacio público; 4) el espacio de trabajo; 5) el espacio personal.

Para desarrollar su análisis del transhumanismo planetario, Gónzalez compara y contrasta, el Informe del Consejo de Seguridad Nacional de EE.UU. de 2012; los Planes estratégicos Joint Vision 2010 y 2020 y el Proyecto Europa 2030.

Tal vez, este es uno de los aparatados más arriesgados, ya que el autor apuesta por ciertos supuestos que dejan de lado varios actores y procesos de distinta índole. Se percibe a los procesos que él expone en un ambiente de pasividad, o bien con una resistencia previsible y contralada.

La discusión y análisis que están en el ensayo de Sergio González nos conminan a pensar a nuestro país en una posición regional e internacional, a reflexionar en torno al orden, la coherencia de los cambios recientes; en sus repercusiones y sobre todo a pensar en nuevas cartografías para representar a México. A su vez, nos permite apreciar en sus páginas un lado más humano, al acercarnos a casos particulares nos persuade a pensar un orden internacional y sus repercusiones en lo local. Es un trabajo breve y justamente en esta característica radica uno de sus mayores retos, dado que utiliza una gran cantidad de fuentes y aborda una multiplicidad de aspectos, a veces no profundiza lo

suficiente, sin embargo, por otro lado es una invitación al lector a hacer y construir esa reflexión desde líneas más particulares.

Referencias

González Rodríguez, Sergio. 2014. *Campo de Guerra*. México: Anagrama.

Grillo, Ioan. 2011. *El Narco*. México: Tendencias.

Latour, Bruno. 2008. *Reensamblar l0 social: una introducción a la teoría del actor-red*. Buenos Aires: Manantial.

Revista nuestrAmérica, issn 0719-3092, vol. 2, nº 4

